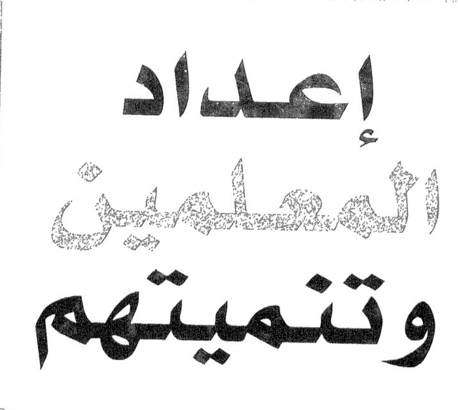
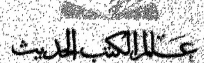


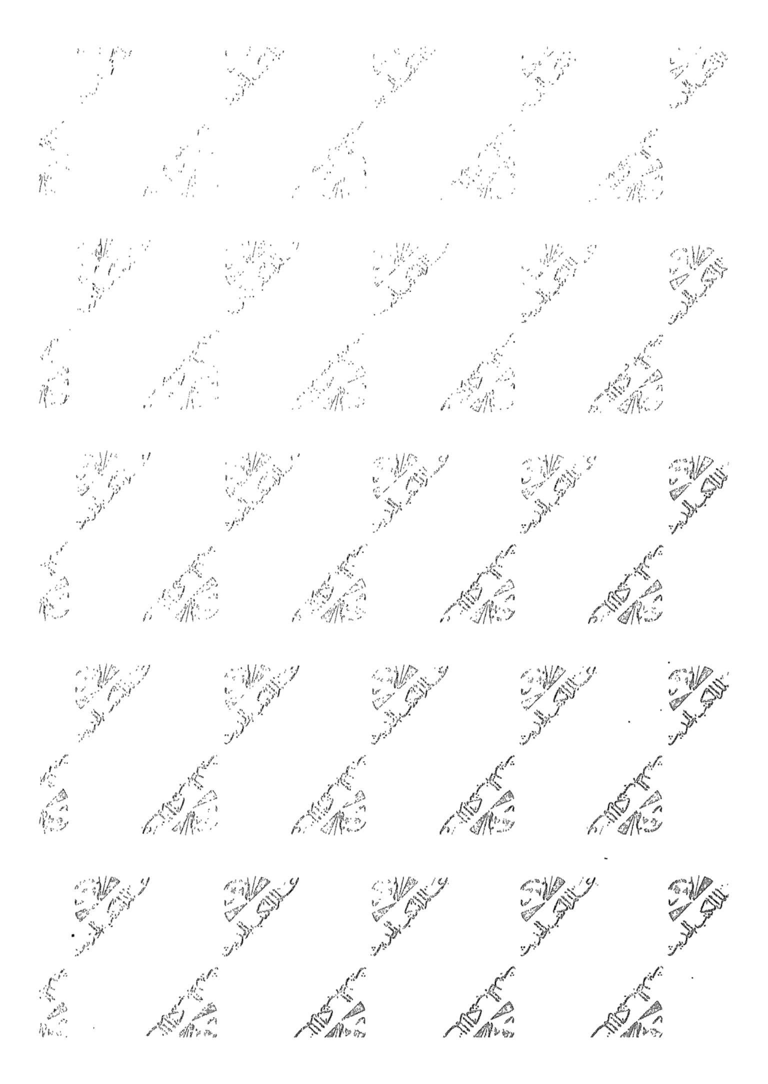


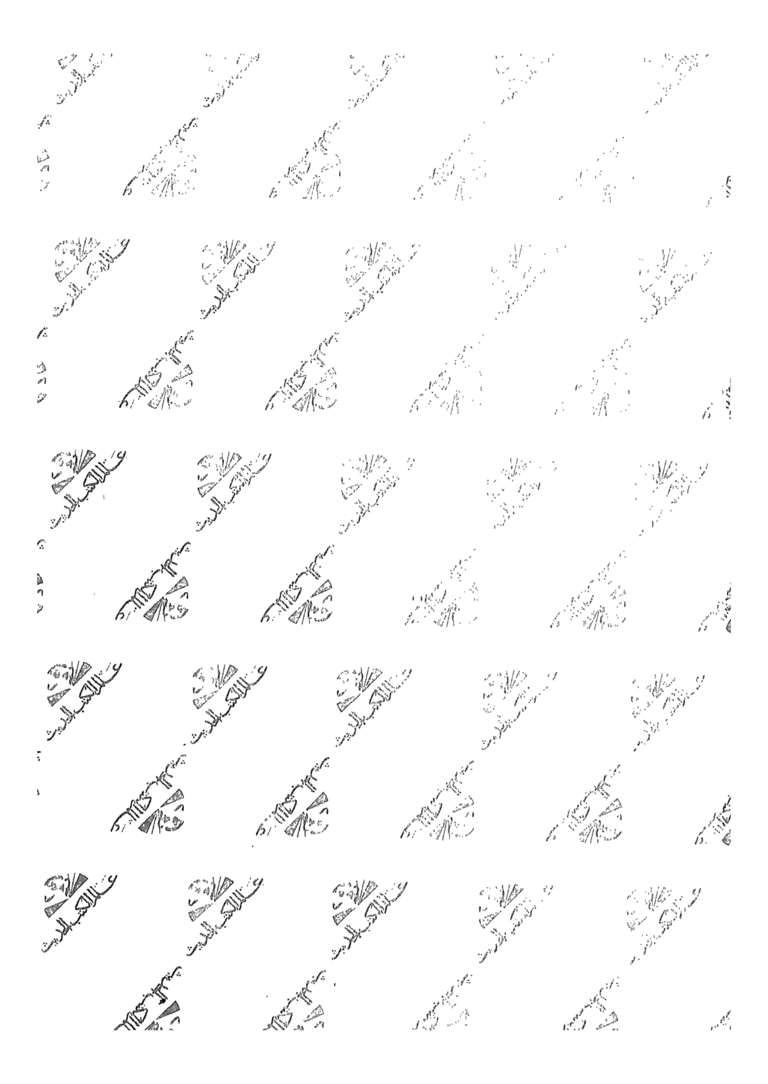
إعداد المعلمين وتنميتهم

سهيل أحمد عبيدات



جدارا للكتاب العالمي





إعــداد

المعلمين وتنميتهم


بسم الله الرحمن الرحيم

إعـــداد
المعلمين وتنميتهم

الدكتور
سهيل أحمد عبيدات

٢٠٠٧

عالم الكتب الحديث
إربد- الأردن

جدارا للكتاب العالمي
عمان- الأردن

الطبعة الأولى

٢٠٠٧

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(٢٨٨٥ /١٠ /٢٠٠٦).

٣٧١,١٤

عبيدات، سهيل أحمد

إعـداد المعلمـين وتنميـتهم/ سهيل أحمد عبيدات.- إربد: عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٧

( ) ص.

ر. إ.: ٢٨٨٥/ ١٠/ ٢٠٠٦

الواصفات: /إعداد المعلمين// المتعلم// الادارة التربوية/

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

ردمك: ISBN 9957-466-83-6



عالم الكتب الحديث

للنشر والتوزيع

إربد - شارع الجامعة - بجانب البنك الإسلامي

تلفون ٩٦٢+ -٢٧٢٧٢٧٢ خلوي ٠٧٩ - ٥٢٦٤٣٦٣

فاكس ٩٦٢-٢٧٢٦٩٩٠٩

صندوق بريد (٣٤٦٩) الرمز البريدي (٢١١١٠)

almalktob@yahoo.com

جدارا للكتاب العالمي

للنشر والتوزيع

عمان-العبدلي-مقابل جوهرة القدس

خلوي: ٠٧٩٥٢٦٤٣٦٣

فهرس المحتويات

الفصل الأول

واقع المعلم العربي

الفصل الأول

واقع المعلم العربي

مقدمة:

التعليم مهنة شريفة تتطلب كفايات معينة، ليس من السهل توافرها عند كل إنسان، وعليه فكما أن كل إنسان لا يستطيع أن يكون قائداً فذاً أو موسيقاراً بارعاً أو شاعراً مبدعاً، أو سياسياً محنكاً، فكذلك ليس باستطاعته أن يكون معلماً ناجحاً منتجاً ومؤثراً. وقد ورد في الحديث القدسي (كل خلق لما هو ميسر له) ورغم ذلك هناك تفاوت بين المعلمين ممن وهبهم الله الخصائص التي تجعل من كل منهم معلماً مميزاً قادراً على التطور والإبداع في مجال مهنته، وهو ما يعبر عنه بالفروق الفردية، نتيجة عوامل وراثية واقتصادية وثقافية وبيئية. إن التوسع الكمي في التعليم اقتضى وجود عدد من المعلمين غير الراغبين في مزاولة المهنة. أو غير قادرين على ممارستها أصلاً، أو ممن لم يؤهلوا أنفسهم لممارستها أصلاً تأهيلاً كافياً عن طريق التدريب العملي، سواء أقبل الخدمة أم أثنائها وقد ينخرط فيها من يعتبرها جسراً يمر من فوقه إلى موقعٍ آخر، أو أكره على الانخراط فيها، لأنه لم يجد طريقاً آخر غيرها لكسب العيش، وقد ينظر البعض لها بأنها دون طموحه، فيتخلى عنها بأول بادرة تسنح له. (عدس، ١٩٩٥).

بفضل المعلمين يقوم القادة والجنود والباحثون والمجتهدون في كل ميدان من ميادين العلم والعمل، والمبدعون في كل باب من أبواب الأدب والفن. وأن

في الأسرة الأردنية جيشين عظيمين، الجيش الذي يحمي الحمى ويرد عن الوطن كل عادية، والجيش الذي يبني بالعلم، وينهض بالمعرفة ويرقى بالشعب لتسعد حياته، وتزدهر حضارته، وفي عصورنا الخوالي كان المعلمون هم (العلماء)، وكان الدارسون يدعون طلاب العلم، وما زال الركب على نفس الطريق يسير فالمعلمون هم أوعية العلم، والسبل المؤدية إلى المعرفة، ومع العلم والمعرفة: الخلق القويم، والمبادئ الإنسانية السامية، وكان الرسل والمصلحون والحكماء في كل عصور التاريخ يتفاخرون بأنهم معلمون، ويذكرون منة الله عليهم بأن تربية الشعوب وكلت إليهم، ليخرجوها من ظلمات الجهالة إلى نور المحبة والمعرفة والخير، وفي الحديث الشريف (إن الله لم يبعثني معنفاً، ولكن بعثني معلماً ميسراً) ومن قبل كان الحواريون الذين أثنى عليهم القرآن يدعون المسيح يا معلم.(رسالة المعلم، ١٩٧٣)

إن كلمة معلم مشتقة من الفعل علم، ومن المصدر علم، وعلم وردت في القرآن الكريم والأحاديث، النبوية وفلان متعلم أي كان له من يعلمه، وقد وردت كلمة معلم مقترنة بالصبيان في أكثر من رواية منذ زمن النبي –صلى الله عليه وسلم– ومن ذلك: أن أحد الصبيان جاء إلى أبيه يبكي وقال له: ضربني معلمي –والمعلم من أسرى بدر، ويبدو أن كلمة معلم تتخذ دلالة أوسع لتشمل القرآن الكريم، حتى أننا نجد أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقول: (إنما بعثت معلما). (سعد الدين، ١٩٩٠).

إن أول إشارة إلى أجور معلمي الصبيان ترجع إلى زمن النبي صلى الله عليه وسلم إذ طلب من بعض أسرى بدر أن يعلم كل منهم عشرة من أبناء

الأنـصار الكـتابة في المدينـة مقابـل فكـاك أسـره، فكـان زيد بن ثابت ممن تعلـم الكتابة حينئذ، وعلل الماوردي ذلك بقوله (وكانت العرب تعظم قدر الخط حتى قـال عكرمة: بلغ فداء أهل بدر ٤ آلاف درهـم حتى أن الرجل ليفادى أنه يعلم الخط. (عمار، ١٩٩٨).

النظرة إلى مكانة المعلمين:

يـبدو أن النظـرة إلى المعلمـين كـان فـيها شـيء مـن التقدير منذ العصر الجاهلـي، ذلـك أنه كان من شروط الإنسان الكامل إتقانه للكتابة، وفي الإسلام كانـت مهمـتهم كـبيرة مـن أجـل محـو الأمـية، وتعلـم صـبيان المسلمين الكتابة والقـراءة خاصـة قـراءة القـرآن الكـريم. ومـع هـذا لم تخـل مـن نقد للمعلمين واستهانة بعلمهـم لكـونهم يـتعاملون مع صبيان عقولهم محدودة التفكير، وهذا جعل المجتمع لا يرفع من مكانتهم، فقال فيهم صقلاب:

وكيف يرجى الرأي العقل عند من   يروح على أنثى ويغدو على طفل

(ابن سحنون، ١٩٦٢).

إن ثقافـة بعـض المعلمـين المحـدودة فـضلاً عن أن بعضهم كان لا يتقن قـراءة القـرآن الكـريم فيخطـئ في تعلـيم الصبيان القرآن. كل ذلك فتح الباب لانـتقادهم مـن قبل بعض العلماء. وقال الجاحظ (مررت بمعلم وقد كتب على لـوح صـبي: (وإذ قـال لقمـان لابـنه وهـو يعظـه يا بني لا تقصص رؤياك على أخـوتك فيكـيدوا لـك كـيدا وأكيد كيدا فمهل الكافرين أمهلهم رويدا) فقلت: ويحك أتدخل صورة في صورة فقال: نعم عافاك الله وقد سجل الجاحظ

ممارسات وحكايات ونوادر عن المعلمين وما بهم من التغفل، وقد أورد به الأمثال التي تدل على الحط من مكانة المعلمين، ويبدو أن بعض القضاة لا يقبلون بشهادة المعلم في فترة تالية لصدر الإسلام كان أحد أسباب الحط من مكانتهم.

ما اللقب الذي يفضله المدرس:

صار جدل وحوار بين اتحاد المعلمين اليابانيين، ووزارة التربية والتعليم عن اللقب الذي يلصق بمن يقوم على تعليم التلاميذ، وكأن أهم نقاط الجدل في تعريف مهنة التدريس. فهل المعلم مجرد فرد يؤدي عملاً... أم أنه مكلف بأداء خدمة يخلص لها؟. سنجلتون أجرى مسحاً لمدرسة في التعليم الإعدادي عن اللقب، وتوصل إلى أن الألقاب محصورة في عامل، موظف، عضو هيئة تدريس، باحث، عالم، ونموذج أخلاقي. (ميري هوايت، ١٩٩١).

وبنظرة إلى الألقاب وبين وظيفة معلم في الإسلام وقيمته التربوية نجد أن جميع الألقاب تصب في قالب واحد وهو الإعداد للحياة، إعداد جيل، تربية جيل، تهيئة جيل، صناعة جيل من الأمة المستقبلية والألقاب لا تدل على ما يشعر به المعلم أو يدل على روحه المعنوية.

الروح المعنوية للمعلم:

كرجال تربية ندرك أن المعلم هو أساس العملية التربوية، وهو عمادها وبجهده وحده تتحقق الأهداف، ومن أجل هذا كان الاهتمام بإعداد المعلم

الكفؤ على المستوى العربي مستمراً وموصولاً في المؤتمرات العربية لوزارة التربية والتعليم في العالم العربي. وبعيداً عن التقليد تماماً ومن خلال النظر إلى المعلم الكفؤ والذي يعيش بمستوى فكري متجدد لا بد من وضعه في إطار يواكب فيه التطور العالمي.

وتعتبر المؤسسات التعليمية إحدى وسائل نقل القيم الثقافية وتقديم القيم الجديدة، ويتقرر توجيه الحضارة ونوعها سواء للخير أو للشر إلى حد كبير عن طريق التفاعل الجماعي بالمدرسة، فالمدرسة الثانوية تلعب دوراً قيادياً في حياة المجتمع، وفي الوقت نفسه تقوم بخدمته وبث الحقائق وتشكيل القيم والعلاقات الإنسانية التي تعتبر إلى حد كبير مسؤولية لمعلمي المدرسة الثانوية، فالمعلمون يمثلون مركزاً استراتيجياً في هذه العملية عن طريق تقديم الأفكار الجديدة، وبناء العلاقات الإنسانية المختلفة، ومن أجل أن يحقق المعلمون المزيد من النجاح في عملهم يجب عليهم تعميق مفاهيم عن عملية التعليم والتعلم، والأهم من ذلك هو أن يقدموا الفرص الحقيقية للأطفال ليتعلموا، ولا تتحقق هذه المساعدة اللازمة للأطفال ليتعلموا إلا إذا رغب المعلمون في تعلم كيف يقدمون لهم هذه المساعدة. (نثنايل كانتور، ١٩٧٢).

وتختلف وجهات النظر في تحديد الخصائص التي يجب أن تتوفر في شخص ما لنطلق عليه اسم (معلم)، فالدكتور Philip Jackson يرى أن العلم هو صانع قرار، يفهم طلبته وتفهمهم. قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل، ويعرف متى يعمل. أما Asa Hillard فتقول: إن التدريس بالضرورة مهمة

إنسانية حيث تسود النزعة الإنسانية العلاقة الفاعلة بين المعلم وطلبته وبالقدر الذي تغلب هذه النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادر على أن يعلم.

أما David Berliner فيرى أن المعلم رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف كل يوم.

وبعبارة أخرى هناك ثلاث اتجاهات عند المعلمين طرحت من خلال الآراء الثلاث السابقة: الأول للمعرفة، والثاني للعامل الإنساني، والثالث للسلوك، ومع أنها تبدو متعارضة للوهلة الأولى إلا أنها تكمل بعضها البعض، والمحور الذي يسير العملية هو المعلم لاتصاله في الحلقات الثلاث مع الغالب. (منير، ١٩٨٨).

وكمنطلق للنظر للمعلم بأهمية يسأل ما إحساس المعلم نحو مهنته؟ وكمعلمين نود أن يتحقق بكل فرد التأمين الاقتصادي، والمكانة الاجتماعية واحترام الزملاء والرضا والارتياح الذي يصاحب أداء العمل بإخلاص، والرضا الذي يصاحب إحساس الشخص بمهارته في أداء عمله أمر في متناول يد كل المعلمين.

وقد يحس المعلم مثل أصحاب المهن الأخرى بشيء من عدم الطمأنينة الذي يعكسه الكثير من الكبار في مجتمعنا الحاضر، ومن مصادر عدم الطمأنينة وجود فجوة بين ما نتوقع حدوثه وبين ما يمكن تحقيقه. فنحن كمعلمين نتوقع أن نحظى بالتقدير اللازم وأن نحظى بالاحترام الذي يصاحب الممارسة المهنية.

وعادةً نجد الرؤساء بعيدين عن المعلمين لا يشاركوهم عاطفياً أو لا يعرفون حقيقة شعورهم. وحتى التدريب الذي يتلقاه المعلم لم يعد يقابل الواقع

السيكولوجي في كثير من الفصول التي يعلم بها المعلم، ومنها ازدياد عدد الطلبة من ٢٠-٢٥-٤٠-٥٠ طالب في الفصل الواحد، وعدم الاهتمام الموجود من الطلبة، واستغراق مشاكل النظام معظم الوقت، والعمل الكتابي وتصحيح الأوراق وحفظ التقارير واجتماعات اللجان يأخذ وقتاً طويل ويشغل المعلمين. (محمد عدس، ١٩٩٦).

من خلال ما سبق ترتبط نفسية المعلم العربي بمكانته الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً فكلما كانت هذه المكانة مرموقة في نظر المجتمع، كلما كانت نظرة المجتمع ونظرة المعلم لنفسه لائقة، والعكس صحيح، وانطلاقاً من تعريف سيكولوجية المعلم بأنها العوامل النفسية التي تؤثر في عمل المعلم إيجابياً أو سلبياً وتأثرهما أيضاً بمكانة المعلم الاجتماعية إلى حد بعيد بالمكانة التي تحتلها مهنة التدريس كمهنة بين المهن الأخرى، مثل الطب والهندسة والمحاماة والأعمال الحرة الأخرى.

كما هو متعارف عليه أن مهنة التدريس تعتبر أقدس المهن وأعظمها خطورة، وباستعراض وضع المعلم منذ بداية الدعوة الإسلامية وما ضرب لنا من أمثلة حية تمجد وترفع من مكانة المعلم، حيث قال صلى الله عليه وسلم: (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) وبالنظر إلى الوضع الذي نعيشه حالياً من الترهل من الناحية الاجتماعية والحالة الاقتصادية وما نسمعه من شعارات دون تنفيذ على أرض الواقع، نجد انحداراً كبيراً في النفسية والروح المعنوية للمعلم وما يقابله ذلك من خطورة على مهنة التدريس بالنسبة للمهن الأخرى، فحدث ولا حرج، فلو أخطأ طبيب قد يموت المريض، والمهندس إن أخطأ فقد ينهار بناء أو جسر، ولكن إن أخطأ المعلم فقد يقضي على جيل بأكمله.

إن اختلاف نفسية المعلم بين الماضي والحاضر ودلائله، أن المعلم في الماضي عكس خصال قادة الفكر والفلاسفة بل أن معظم قادة الفكر والفلاسفة والمصلحين الاجتماعيين بدأوا حياتهم معلمين، بل لقد وضع المجتمع العلم في منزلة تكاد تكون قريبة من منزلة الرسل.

أما في عصر المادة فقد أصبح العائد المادي لمهنة ما هو المقياس الوحيد لمدى أهمية ومكانة هذه المهنة في نظر المجتمع. فالراتب الذي يتقاضاه صاحب مهنة معينة هو المعيار الوحيد لقيمة هذه المهنة. ولما كان راتب المعلم أقل من راتب غيره من أصحاب المهن فأصبحت مهنة غير مرغوب فيها؛ لأنها غير مجزية من الناحية المالية، ولما كانت المكانة الاجتماعية لشخص ما تعتمد على مجموعة من العوامل إحداها المالية، فأصبحت نظرة المجتمع تختلف عما يجب أن تكون عليه. (المعلم العربي، ١٩٧٩).

كل ذلك له تأثير سيئ وعكسي على نفسية المعلم ومعنويته، ومن أخطر مظاهر هذا التأثير، أن المعلم أصبح لا ينظر لنفسه النظرة التي يستحقها، فقبل لنفسه أن يبحث عن مصادر رزق أخرى، وأصبح عمله الرئيسي ينحصر في تدريس عدد معين من الحصص، وإذا طلب منه القيام بأي عمل آخر في المدرسة لا يقوم به إلا إذا أعطي أجراً إضافياً علاوة على ذلك، فإن المعلم لا يشعر بولاء وانتماء كافيين لمهنة التدريس، وتراه يتحين الفرص للبحث عن مهنة أخرى قد تدر عليه مبلغا من المال أكثر، ويترك مهنة التدريس. وقد لا نبالغ إذا قلنا بأن المعلمين الذين يزاولون هذه المهن ورغبة فيها هم الأقلية، أما السواد الأعظم من المعلمين فإنهم يمسكون بها لعدم استطاعتهم مزاولة مهنة أخرى،

وبدون أن تقصد فقد كرست بعض النظم التربوية العربية هذا الواقع عندما تقبل في معاهد المعلمين الطلاب ذوي المجاميع المتدنية من العلامات، أو عندما تسمح لكل طالب وظيفة أن ينخرط في سلك التدريس بسبب العجز الشديد في المعلمين، ومع انحدار نوعية المعلمين انحدرت مهنة التدريس وتشوهت رسالة المدرسة ومن ذلك يقترح بعض التوصيات لرفع الروح المعنوية وتحسين نفسية المعلم.

١- إدخال مفاهيم تربوية جديدة على مناهج تدريب لمعلمين تجعل المعلم قادراً على القيام بهذه المهنة معتزا بها.
٢- التشدد في اختيار الطلبة لإعدادهم لمهنة التدريس وضمن أخلاقية فكرية جسدية مناسبة.
٣- مساواة المعلمين مع أصحاب المهن الأخرى بالنسبة لشروط العمل والمرتبات وفرص الترقية.
٤- إيجاد حوافز مادية ومعنوية للإقبال على الالتحاق بمعاهد المعلمين (حوافز بحثية، دراسات عليا).
٥- توضيح رسالة ومسؤوليات المعلم في المجتمع واعتبار المعلم إنساناً له قدرات وطاقات ومفاهيم، ولديه رغبة من فائدة الآخرين، وفائدة نفسية في رفع مستواه الاجتماعي والاقتصادي.
٦- التخلص من القلق النفسي بسبب حاضره ومستقبله. (المعلم العربي، ١٩٧٩).

وبتعريف الروح المعنوية (لعمر الشيباني، ١٩٨٥) (لجد أنها عبارة عن الاتجاه النفسي العام الذي يسيطر على الفرد في مجموعه، وعدد نوع استجاباته الانفعالية وردود الفعل لديه للعوامل والمؤثرات المحيطة به).

وتعـريف الشيء بالآثار الدالة عليه ليس أمراً غريباً، لا سيما في الأمور المعـنوية مثل الروح والذكاء، والروح المعنوية من الأمور التي لا يمكن ملاحظتها مباشـرة ولا يمكـن ملاحظة الآثار السلوكية والأعراض النفسية الظاهرة المترتبة علـيها، أو يمكـن ملاحظـة سـلوك الـشخص المـرتفعة أو المنخفـضة معنويـته، والـصفات النفـسية المـسيطرة علـى هـذا الـشخص، ومـن مظاهره رفع الروح المعنوية:

١- عدم وجود صراع بين المدربين.
٢- التماسك لتحقيق هدف مشترك.
٣- مجابهة الأزمات بتكتل وحزم.
٤- ارتفاع كمية الإنتاج وتحسين جودته.
٥- قلة التغيب عند المدرسة.
٦- انخفاض معدل الشكاوي والتظلم. (عادل، مصطفى، ١٩٧٨).

الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمعلم العربي:

إن المعلـم في نظـر المجتمع الراقـي ليس مزيلاً للأمية أو مدرساً للعلوم والمعارف فحسب، وإنما هو مكون للشخصية البشرية وصانع للشعوب والأمم. وهـو سراج ساطع يستضاء بنوره في ظلمات الحياة، ومثال صالح تنطبع صورته في أعماق النفوس، وهداية سماوية ترشد القلوب وتسدد الخطوات.

والمعلـم اليوم غير الذي بالأمس، فمن حقه أن يحتل المركز الاجتماعي اللائـق بـه وبأمثاله من أصحاب المهن الحرة. ومن حقه أن يحترم رأيه في الأمور

التعليمـية والثقافـية. ومـن حقـه أن يعـتمد عليه في توجيه النشء توجيهاً وطنياً صـحيحاً. ومـن حقـه أن يـتولى الزعامة فيما يتعلق بالشؤون الاجتماعية. ومن حقه أن يفسح له مجال الرقي والتقدم، بحسب ما لديه من كفاءة وأهلية. هذا مع العلـم بـأن منزلة المعلم الاجتماعية تتوقف بالدرجة الأولى عليه دون غيره، فإذا أراد أن يعامـل معاملـة أصـحاب المهـن الحرة وجب عليه أن يحافظ على شرف مهنـته. وأن يتولى الزعامة في بعض الشؤون الاجتماعية فلابد أن يكون ذا ثقافة عالـية محـباً للمجـتمع غـيوراً على إصلاحه، وإذا أراد أن يعتمد عليه في الأمور التعليمـية والثقافـية، فمـن واجـبه أن يكـون أهلاً لذلك. (جورج، عبد، الماس، ١٩٨٢).

وصـفوة القـول، إذا شـاءت الـبلاد العـربية أن تـضمن تـربية أفـضل للمواطن العربي، فلابد لها من إعداد المعلم العربي إعداداً صالحاً. ولابد لمعاهد المعلمـين من أن تحسن اختيار طلابها وأساتذتها، وأن تخرج معلمين ذوي فلسفة تـربوية رشـيدة منبـثقة مـن روح المجتمع العربـي ومـن حاجات النشء، بحيث يفهمـون الـشبيبة الناهـضة فهمـاً جيداً، كما يفهمون المجتمع الذي تنتسب إليه، معلمين يحذقون توجيه التعليم ويدأبون في التجديد والتقدم مدى حياتهم المهنية، ولابد للمجتمع من أن يبعث الطمأنينة في نفوس المعلمين وييسر لهم حياة كريمة ومنزلة اجتماعية لائقة.

لعل أهم ما يميز المشكلات التي يعاني منها المعلم العربي أنها مشكلات مشتركة ليس على مستوى القطر الواحد، وإنما على اتساع رقعة الوطن العربي، وقـد تخـتلف هذه المشكلات بين قطر وآخر بالدرجة، ولكن غالبية الدول تعاني من المشكلات ذاتها ولكن تقسم المشكلات إلى نوعين:

١- مشكلات تتعلق بالكم وهذا يتعلق بازدياد عدد الطلاب وما يتطلبه من زيادة عدد المعلمين، فحصل أن رفع عدد المعلمين في الدول العربية من ٧٥٠ ألف معلم عام ١٩٧٠ إلى ١,١ مليون عام ١٩٧٩ أي بزيادة سنوية قدرها ٧,٢٪، وأن معلمي المرحلة الابتدائية عام ١٩٧٥ نما بنسبة أكبر من المراحل الأخرى.

٢- كذلك المشكلات التي تتعلق بالكم، إن المعلمين الذين يمتهنون المهنة لا يحافظون على موقعهم، بحيث أنهم يلجأون إلى الهروب من المهنة، وهذا دعا إلى زيادة عزوف الشباب عن مهنة التعليم في بعض الأقطار العربية (قطر، الأردن، السعودية وغيرها) وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تسرب من العاملين في المهنة، وكذلك الذين ينهون الدراسة التي تفدهم لممارسة المهنة إلى مهن أخرى تعطي لهم مكانة اجتماعية ودخلاً مادياً أفضل.

وفي دراسة قومية شملت ١٣ قطراً عربياً توصلت الدراسة إلى أن ١٩,٥٪ من مجموعة العينة اختاروا المهنة بدون رغبة، و٤٧,٣٪ غير راضين عن مهنة التعليم وأن ٤٠,٣٪ يفكرون في ترك المهنة إلى مهن أخرى.

وبالرجوع إلى الأسباب التي تدعو للتسرب حسب الأهمية:

١- ضعف الرواتب.

٢- قلة فرص الترقية.

٣- غياب الحوافز والمكافآت.

٤- تدني نظرة المجتمع للمهنة.

٥- ثقل العبء الدراسي وازدحام عدد التلاميذ بالفصول.

٦- عدم قدرة المهنة على تلبية الطموحات المستقبلية.

٧- العجز عن تحقيق أسباب الرضى والارتياح النفسي.

٨- جمود الأنظمة الإدارية والفنية وعدم تطور المناهج.

٩- محدودية الإمكانات والوسائل المعينة.

١٠- ضآلة العلاقات الاجتماعية التي تتيحها المهنة.

وتوصلت الدراسة إلى أن العزوف عند الذكور أكثر من الإناث لمهنة التعليم. (إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٣).

وقد صنف الأسباب السابقة إلى ٣ مجموعات:

١- مجموعة العوامل المادية.

٢- مجموعة العوامل الاجتماعية.

٣- مجموعة العوامل المهنية.

العامل الكيفي:

أشارت الدراسات إلى أن نصف المعلمين الجدد في مادة العلوم، واللغة الإنجليزية ليسوا مؤهلين لتدريس تلك المواد، وأن أقل من ١/٣ مدرسي الولايات المتحدة فقط يقوم بتدريس مادة الفيزياء فيها مدرسون مؤهلين. ويرجع ذلك أن العوامل المادية لها أثر من حيث متوسط راتب المعلم الذي لا يكفي لسد الحاجات الأساسية له ولعائلته والمتطلبات الأساسية الأخرى، ما يجعله يسعى لسد النقص بعمل إضافي بعد الدوام وخلال إجازة الصيف.

واقع المعلم العربي اقتصادياً واجتماعياً:

على الرغم من وجود العديد من الأدلة العقلية والبراهين المنطقية، والعديد من الدراسات، تثبت أهمية المعلم بالنسبة للعمل التعليمي، فإن الواقع العملي يختلف عن الواقع النظري إلى حد كبير، ولعلها آفة من الآفات التي نجد لزاماً على مجتمعنا العربي أن يجد لها حلاً ويضع لها علاجاً، تلك التي تظهر في ذلك التباين الشديد بين ما تحفل به كتبنا وصحفنا من آراء ودراسات عن قيمة أو مبدأ أو فكرة وبين الصورة المجسدة لهذا الذي نقول.

إن الواقع العملي أيضاً يختلف عن الواقع النظري، ويختلف من بلد عربي إلى بلد آخر، فقد يكون الراتب مرتفعاً في بلد عربي، ولكن الضمانات الاجتماعية مفقودة. وعلى العكس، فقد تكون المرتبات منخفضة لكنها توفر إلى حد ما الضمانات الاجتماعية التي تبعث في قلب المعلم الطمأنينة والاستقرار وتتمثل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية لواقع المعلم العربي في:

١- سوء التقدير الاجتماعي:

يتأثر الإنسان بالأفكار الشائعة المتوارثة عبر السنوات الماضية في حكمه على قضية تمتد أصولها من الماضي إلى الحاضر، والتي سماها (فرانسيس بيكون) بأوهام المسرح، والاطلاع على الكتب الإسلامية القديمة يوحي لك بالصور غير المضيئة عن المعلم، وكان يقصد به معلمو الكتاتيب، ولكن عمم على كافة المعلمين، ولم يبرز شخصية المعلم كأديب أو شاعر أو فقيه، ولو نظرنا إلى

الحجاج بن يوسف وهو معلم في الطائف، ثم أصبح من الحكام البارزين، أما الواقع الآخر فقال أحد الحكماء لا تستشيروا معلماً، وشاع عند العرب أحمق من معلم كتاب. وكان من الطبيعي أن يبعث هذا الوضع الأسى والحزن في قلوب المدرسين.

٢- سوء الاختيار والانتقاء:

فمن الجائز أن تحيط المعلم بالكثير من الضمانات الاقتصادية التي تجعله يعمل ويعيش مطمئن البال مرتاح الخاطر، ولكنه مع ذلك لا يحظى بالتقدير الاجتماعي المطلوب، لأنه لا يقوم بمسؤولياته التربوية والقومية على الوجه الأكمل، نتيجة سوء اختياره وانتقائه، فمن المعروف أن ليس كل من تعلم علماً بقادر على تعليمه لغيره من الناس، وأن المسؤوليات المطلوبة من المدرس عن التعدد والتنوع مما قد لا يتفق لكل متعلم أن يستطيعها، ومن ثم فإن الاختيار غير البعيد لمن يقوم بمهمة التعليم يكون عاملاً هاماً يوجد في سوق العاملين بالتربية، نوعية ليست على مستوى المسؤولية مما يقلل من شأنهم أمام الناس.

كذلك اعتبار سبب آخر هو العزوف بعد إنهاء المرحلة الثانوية الالتحاق بمعاهد وكليات إعداد المعلمين، والاتجاه إلى كليات الطب والهندسة وغيرها، بحيث تحظى هذه الكليات بالفئات الممتازة من الطلاب، ولا يبقى إلا الفئات الهزيلة علمياً.

وعلى سبيل المثال كان التعليم بمعاهد المعلمين مجاني لاجتذاب العدد الأكبر من المتعلمين بمعاهد المعلمين والتحاقهم بالمعاهد كان نتيجته عجز مالي،

وهـذا يشعرهم بالنقص والعجز أمام زملائهم. وبسوريا ذكر جميل صليبا خلال إجراته اختـبارات علـى الملتحقين بالمعاهد، فوجد أن السبب هو الرغبة، وكان بعد ذلك بجو يسوده الثقة، توصل إلى أن السبب هو العجز المادي.

كـذلك أن الاختـيار الحالـي في الأردن لمعاهـد المعلمـين يكـون بسبب معـدل الـثانوية العامـة دون النظـر إلى شخـصية وكفـاءة المتقدم لممارسـة مهنة التدريس.

٣- نقص الإعداد:

إن التقلـيل مـن قـيمة إعـداد المعلـم في اشـتراط رخـصة التعليم أضرّ بالتعلـيم، وأضـرّ بالمجـتمع ضرراً بليغاً والترخيص أمر مادي يؤدي إلى مزيد من الترخـص. وخـلال مؤتمـرات وندوات حول إعداد المعلم ومحاولة الأسس التي تكفـل لـه جـودة الإعداد وأكمله، وسمي هذا تطويراً وتجديداً، ولكن هل يمكن اعتبار نقل القديم مع تغيير العناوين واللافتات تطويراً. فإن الهدف والأساس في إعـداد المعلم أن تدرس حاجة المجتمع ومن ثم نضع أسس إعداد المعلم لكي يتم إعداده لما يناسب المجتمع والحاضر والمستقبل دون الالتفات إلى الماضي. وتوصل أحـد المؤتمـرات النوعـية بإعـداد المعلمين إلى أنـه ليس صحيحاً ما يقال من أن المعلـم لا يحـتاج إلى أساسيات العلم والقدرة على حل المسائل والتمرينات دون الحاجـة إلى الـتعمق في دراسـته العلمـية والإلمـام بأحـدث ما توصل إليه العلم، والتعـرف علـى فلـسفة المـادة ونظـرياتها الهامة وطرق البحث العلمي لأن هذه نظـرة متخلفة لا تناسب ما نحن فيه من تقدم، وأن ذلك سينعكس على تلاميذه من غير شك.

٤- افتقاد الاستقرار المعيشي:

إن كافـة المناطق تحتاج إلى الخدمة التعليمية، والمعلمون ينتشرون حسب الحاجـات أكثـر مـن غيرهـم. وبحكـم فقـر بعـض المناطق وقلة عددها البشري وعجـزها عـن أن تخـرج مـن بين أبنائها عدداً يكفي للقيام بمهنة التربية والتعليم فـيها، تـضطر وزارة التربـية والتعلـيم بتعيين معلمين في مناطق نائية عن المناطق الـتي اسـتقروا فيها وتعلموا. وهنا تظهر مشكلة الاغتراب وهي ذات تأثير سيئ على كافة المعلمين اقتصادياً واجتماعياً ولها آثار هي:

- عدم توفر السكن المناسب وقد يضطر للسفر اليومي.
- كثرة الأعباء المالية لاستئجاره سكناً وسفره فترات متقطعة عن أهله.
- يتحايل باستغلال إجازات مرضية وعارضة واعتيادية لترك العمل.
- عدم معرفته بالعادات والتقاليد للمناطق التي يعلم بها يجعل أمامه عقبات اجتماعية.
- الاغـتراب للـزوجية ينـشأ عـنه مـشاكل اجتماعية واقتصادية ويؤثر على تنشئة الأطفال.
- تقف عقبة أمام ارتقاء المعلم علمياً.

٥- السلوك الشخصي لبعض المعلمين:

يجب أن لا ننسى مسؤولية المعلم الشخصية حيث أن طائفة من المعلمين يسيئون إلى أنفسهم وإلى المهنة بالعديد من التصرفات، والتي لا تتفق وأداء المهنة، إضافة إلى المواضيع الوضعية التي تقلل من قيمته الاجتماعية والاقتصادية.

فالسعي إلى الدروس الخصوصية تريق ماء الوجه، كذلك بيع الأسئلة إلى التلاميذ أو أولياء الأمور، وقد يقف المعلمين إلى نقطة ما وصل إليه بمراكز إعداد المعلمين، حتى إذا أرسلوا لدورات فإنها تعتبر عبئاً على كاهل المعلم،ولا يتأثر بها. كذلك الحال الانتماء لبعض الأحزاب يؤثر على علاقاتهم الاجتماعية وإشاعة أساليب التفرقة، كذلك النفاق لرؤسائهم والتودد لهم سعياً وراء المنصب مع العلم أن رسالتهم تدعو إلى المصارحة والموضوعية والعلمية.

٦- افتقار فرص الطموح والرقي العلمي:

الإنسان يسعى إلى أن يزيد ويرتقي بمركزه الاجتماعي، ويرفع من مستواه المادي والترقي العلمي هو السبيل الأهم الذي يمكن أن يساعد، إلا أن الفرص القائمة لا تشبع نهم المعلم إلى ذلك. بالأردن مثلاً من يحمل دبلوم تربية يحتاج إلى مساعدات مالية، ويحتاج إلى اجتياز شروط قاسية لتكملة التعليم وتوقف الارتقاء العلمي يعني انخفاض المستوى الاجتماعي ومن ثم المالي.

٧- التباين الشديد بين ما هو مطلوب وبين ما يعطى له:

من الطبيعي بالنسبة لأي فرد أن يدفع ما يطلب منه ثمنا لسلعة ما إذا كان هذا الثمن يتناسب وقيمة السلعة، وكلما زاد الثمن عن الفوائد التي يحصل عليها من السلعة كلما ازداد الشعور بالسخط وعدم الرضى، والتدريس يواجه في العصر الحالي عزوفاً شديداً، ويلقي المجتمع على عاتق المعلم من المسؤوليات ما لا يلقيها على عاتق أي عامل آخر، ونجد المعلم يأخذ من المجتمع أقل مما

يأخذه أي عامل آخر مثل:

- التعليم واجب حالياً، والإمكانات قليلة، زيادة عدد الطلبة في الفصول والجهود المطلوب كبير جداً.

- الثقافة البشرية تطلب من الإنسان أن يتواصل مع العلم لتغيره المستمر، ويحتاج إلى جهد لمتابعة ما يجد من معلومات عكس الوظائف الأخرى.

- التعليم يرتبط بالاقتصاد القومي، ويتطلب من المعلم أقصى جهد وهذا لا يأتي من معلم يشعر أنه مغبون ومجهد لعدم تقديره من المجتمع.

- التحول الثوري وتغير أيدولوجية بما تحتويه من تطور ثقافي وهذا يعتمد على الجيل الذي يعد من قبل المعلم.

ويظهر في مصر الظلم الواقع على المعلم المصري نسبة إلى قطاعات أخرى مذكرة رفعت لنائب وزير التربية والتعليم تقول:

- يبقى المعلم لسنوات بدرجته قياساً لزملاء بوزارات أخرى.
- لا يرقّى المعلم إلا إذا تخطى أماكن لها أي وثيقة بالحاجة.
- وظهر أن المعلم أكثر تخلفاً بالترقيات لوزارات أخرى مالياً ومرتبياً.

أشكال المعلمين في الدول العربية:

١- معلم اليمن الديمقراطية الشعبية: عدم اكتمال أعداد من المهندسين، رواتبه متدنية ويحتاج إلى دعم من الدول العربية.

٢- المعلـم الفلـسطيني مـن النكـبة وهجـرة الأهل بعضهم بالأراضي المحتلة، والبعض الآخر مهجر، والتعسف الصهيوني كل ذلك يحتاج إلى دعـم.

٣- المعلـم اللبنانـي نـسبيا رواتبه ضعيفة مع العلم أنه من أكثر الدول العربية ارتياحاً ويحتاج إلى الدعم.

٤- الأردن واقـع نعيـشه ونجـد أن أدنـى مـرتبة هي المعلم وتراه حالياً يسعى للهجرة حتى يجد فرصاً أفضل حتى ترقيته أقل مستوى من غيره.

مـن أجـل ذلـك بحـث المؤتمر للمعلمين العرب الضمانات الاجتماعية للمعلمين وانتهت بحوثه وتوصياته بالمجال إلى:

١- ضمانة عدالة الالتحاق بخدمة التعليم.

٢- ضمانة عدالة الترقي في وظائف التعليم.

٣- ضمانة عدالة أجور المعلمين.

٤- ضمانة عدالة تيسير النمو العلمي والمهني للمعلمين.

٥- ضمانة تيسير الحياة الاجتماعية المناسبة للمعلمين.

٦- ضمانة تيسر الحياة بعد التقاعد. (مؤتمر، ١٩٧٢).

الحوافز لمهنة التدريس:

إن المـستقرئ لـتاريخ الأمـم والشعوب قديماً وحديثاً، يستطيع أن يحس صـدق هـذه الحقـيقة التي تقول: إن مقاييس التقدم بالنسبة لأي مجتمع بشري لم تعـتمد في أي وقـت مـن الأوقـات علـى حجـم مـا تملكه الأمم والشعوب من

ثـروات طبيعـية، أو ما تسخره من طاقات ماديّة، بقدر ما تعتمد على حصيلة ما تيـسره لهـا البـشرية في الـرجال والنـساء من خلق وسلوك وعلم ومهارة تريدها العقـول وتـستثيرها الغاثـر، لأن فلـسفة الـتقدم في أي مكان وزمان تعتمد على رصـيد الثـروة البشرية، وكيفية إخراجها وتنميتها للاستفادة بها، بل أنه لا يمكن عن غير طريق البشر وحدهم تطبيق العلم وتطوير التكنولوجيا وتشجيع التعاون وتطوير التنافس، وهي العوامل الحاكمة في تقدم الأمم والمجتمعات.

إن التحلـيل الاقتـصادي والنظـرية الاقتـصادية تدعو إلى الاستثمارات المعـنوية كالتعليم باعتباره حجر الزاوية لإعداد الفرد الذي من خلاله يتم تحقيق التنمية الاقتصادية، ويعتبر شريكاً في رسم السياسة العامة والسياسة الاجتماعية والاقتـصادية، سـواء كـان قائـداً أو فـرداً في جماعـة، فعلـى مقدار وعيه وفهمه لمشكلات الجماعـة وعلـى مقـدار قدرتـه علـى العمـل والإنتاج، وعلى مقدار تـصرفه في الاسـتهلاك، إن الإعـداد الفـني والعلمـي والثقافي والروحي للقوى البـشرية يعتـبر دعامـة للبـنة الاقتصادية والاجتماعية، وبما أن التعليم بمثل هذه الأهمـية فإنـنا لا نـبالغ بمناقشة قضية المعلم مناقشة علمية وصريحة حتى نضمن بدايـة صـحيحة لـتطور مطلـوب، ويجـب أن يسبق ذلك تخطيط تربوي وحكيم وفعـال، وكلمـا كـان القائمـون علـى النظام التربوي والعملية التربوية التي هي سـبب خلـق الـنظام من نوعية ممتازة -بذكائها وممتازة بترتيبها وإعدادها وممتازة بممارستها للعملية التربوية- ضمن المجتمع لنفسه تحقيق التغير الذي يرغب فيه.

إن المـشكلة الكـبيرة في التربية هي كيف نضمن إقبال نوعية جيدة على التعلـيم والاسـتمرار بالمهـنة بسرور، لذا برز موضوع الحوافز لمهنة التعليم والتي

من خلالها يتم ترغيب الشباب الممتازين والشابات الممتازات في الالتحاق بكليات التربية أو المعلمين والمعلمات، وإعداد أنفسهم لمهنة التعليم والرضا والاعتزاز بهذه المهنة، والاستمرار بها وأداء الدور التربوي بكفاءة، وترى أن مهنة التعليم تحظى بتقدير الشباب إلى درجة حسنة، ولكن ليس بقدر يتم تفضيلها على مهن أخرى كالطب والهندسة...، مما يدل على أن نسبة عالية من المتقدمين علمياً يلجأون للتنافس على المهن البعيدة عن مهنة التدريس لاعتبارات كثيرة.

ولا يقتصر الأمر على الأمثال بل الالتحاق بالكليات المهنية. وأن كليات التربية ليست على رأس القائمة التي ينتخبها الطلاب، وإنما نجد العاملين في مهنة التعليم وخاصة بالتعليم العام يبدأون بعد فترة قصيرة من العمل في المهنة يفقدون الرغبة فيها، فيقل حماسهم لمهنتهم واندفاعهم الأول في أداء رسالتهم التربوية والتعليمية، وتقل بالتدريج كفاءتهم كما تظهر في التأثير على طلابهم علمياً أو سلوكياً. ويبدأون ينظرون ذات اليمين واليسار إلى مجال آخر يشبع رغباتهم ويحقق مطامحهم، وهكذا يتركون المهنة في أول فرصة تسمح لهم أو يبقون فيها على مضض.

إن الحوافز لمهنة التدريس تتضح ومن خلال دراسات أجريت بالمجتمع الغربي وأخرى في البلاد العربية، وتوصل إلى أن الحوافز ترتبط بالمعلمين من خلال الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والعلمية، والتي تحدد الروح المعنوية للمعلم العربي ومن خلالها يمكن تطوير العملية التعليمية حتى تصل إلى زيادة الإنتاج، والذي ينبع داخلياً من المعلم وليس نتيجةً لسلطة خارجية أو تسلط أو استبداد.

وكباحث وقارئ يمكن أن أصنف الحوافز لمهنة التدريس بمراحل متعددة متعاقبة ومتكاملة وهي:

أ- مرحلة ما قبل الخدمة.

ب- مرحلة أثناء الخدمة.

جـ- مرحلة إنهاء الخدمة.

١- مرحلة ما قبل الخدمة:

تتمثل بأن يقتنع المجتمع عن طريق التثقيف التربوي والعلمي بواسطة وسائل الإعلام، أنه ليس في صالح المجتمع أن يعهد بأمر التربية والتعليم وهي أخطر عملية في بناء المجتمع، لأنها تتصل ببناء البشر إلى من هب ودب ممن لم يستطيعوا إيجاد عمل آخر يفضلونه هم على التعليم، أو إلى أشخاص لم يعدوا ويؤهلوا لكي يكونوا معلمين ومربين. إن مهنة الطب مثلاً تحتاج إلى إعداد وتأهيل خاصين، ولا يسمح بممارسة الطب إلا لمن حصل على الإعداد والتأهيل المطلوبين، وهكذا يجب أن يكون عنده حد أدنى من القابلية للدخول لمرحلة الإعداد وهي الثانوية العامة والحصول على درجة جيدة على الأقل. وكذلك الخضوع لاختبارات شخصية لمعرفة مدى القابلية لمزاولة المهنة.

وقد وصف شاندلر وزملاؤه مهنة التعليم بأنها أم المهن (لأنها تسبق جميع المهن، كما أنها لازمة لها، وبذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمد المهن الأخرى غيرها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقياً. (نور، مصطفى، ١٩٩٣).

وقد أوضح رئيس وزراء بريطانيا بجدول انتخابه من أجل المنافسة في الاقتصاد العالمي والمياه لابد من فتح المغاليق الكامنة وإفساح المجال للقدرات الذهنية المتوقعة لكل شاب وشابة للدخول في مهنة التدريس، كذلك ركز على رفع الروح المعنوية وتحفيظ العاملين في المدارس والسلطات التربوية من خلال الإعداد قبل الدخول في المهنة وخلال الخدمة وما بعد الانتهاء، وأن يكون الحافز موجوداً وبنفس الوقت عدم التسامح في حالة سوء الأداء. ومن الدليل على أهمية المهنة ورصد كافة الإمكانات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية المتوفرة بالوطن لدعم السلطة التربوية ندعو من خلال ذلك إلى إقبال جيد ومتميز لمن يمتهن التعليم كمهنة. (Belgium Embassy, ١٩٩٦).

من خلال الدراسات التي أجريت في الدول العربية والأجنبية وجد أن هناك عوامل مشتركة تعمل على تثبيط عزيمة المدرس لأداء عمله على أكمل وجه، والاعتقاد السائد بأن إزالة هذه العقبات والتركيز على وضع حوافز خلال المهنة سوف يساعد على زيادة العطاء والإنتاج، وتم التوصل إلى أن أهم المعوقات للعمل:

١- التقدير المهني.

٢- تدني النظرة العامة للمعلمين ومهنتهم (ضعف المكانة الاجتماعية).

٣- نقص الدعم (قلة توفر الحوافز المعنوية للمعلمين).

٤- صعوبة ظروف العمل (عدد الساعات التدريسية).

٥- عدم ملائمة متطلبات العمل (تغيير التخصصات).

٦- ضغوطات المدرسة (أساليب التفتيش).

٧- عدم ملائمة التجهيزات وقلة المرافق (عدم توفر مكاتب للمدرسة).

٨- كثرة عدد التلاميذ في الصف.

٩- عدم المشاركة في صنع القرار.

١٠- انخفاض الرواتب.

١١- قلة فرص الترقية.

١٢- عدم وجود جمعية أو نقابة للمعلمين.

١٣- بعد مكان العمل عن السكن (يزيد عيسى، ٢٠٠٠).

وحتى تحفز المعلم للقيام بمهامه وتزيد من كفاءته وإنتاجه يجب العمل على توفير ما يسمى حق المعلم بـ:

أ- ضمان الاستقرار المهني والاستمرار في العمل ومنح المعلمين الحماية الكافية ضد الإجراءات التي من شأنها الإضرار بحاضرهم المهني أو مستقبلهم.

ب- الحرية المهنية: يجب أن تتمتع مهنة التدريس بحرية أكاديمية خلال الممارسة.

جـ- مرتبات المعلمين: يجب أن تعطى أهمية خاصة لمرتبات المعلمين بحيث تتساوى على الأقل مع نظرائهم في المهن الأخرى، فإنه طبقاً للأحوال السائدة في العالم تتوقف المكانة المعترف بها للمعلمين في المجتمع والأهمية

التي تعطى لعملهم على الوضع الاقتصادي المحدد لهم، كما أن توفير الأجور العادلة لهم ييسر لهم إتقان عملهم. ويجب أن تكون مرتبات المعلمين على النحو الآتي:

- تعكس أهمية الوظيفة التعليمية بالنسبة للمجتمع، وبالتالي تعكس أهمية المعلمين والمسؤوليات المتنوعة التي تلقى على عاتقهم منذ دخولهم المهنة.
- يمكن مقارنتها بنظرائهم في المهن الأخرى التي تتطلب مؤهلات مماثلة أو معادلة.
- تضمن للمعلمين مستوى عادلاً للمعيشة لهم ولأسرهم، وبما يسمح لهم تحسين قدراتهم المهنية عن طريق الاستمرار في الدراسة أو متابعة نواحي النشاط الثقافي.
- تأخذ في الاعتبار المؤهلات والخبرات التي تطلبها وظائف التعليم.
- يجب أن تكون الاختلافات في المرتبات قائمة على أسس موضوعية، كالمؤهلات والأقدمية ومدى المسؤولية، مع تدرج معقول من أدنى المرتبات إلى أعلاها.

د- تحديد ساعات العمل المطلوبة: مع مراعاة أعباء عمل المعلم، في ضوء عدد التلاميذ المطلوب منه رعايتهم، والوقت الكافي للتحضير الجيد والتصحيح والاختبارات والوقت المطلوب للإسهام في البحوث والنشاط المدرسي والاجتماع بأولياء الأمور. وإذا تضمنت القواعد حداً أقصى

لساعات العمل، فإن المعلم الذي يزيد جدوله عن هذا الحد، يتقاضى أجراً إضافياً.

هـ- الترقيات: يجب أن يتسع المجال أمام كل المعلمين إلى وظائف التفتيش والإدارة التعليمية أو أية وظيفة أخرى، مع مراعاة أن ترتكز الترقيات على تقييم موضوعي لما تتطلبه الوظيفة الجديدة من مؤهلات، واستعداد مهني طبقاً لشروط تحدد بالاتفاق مع منظمات المعلمين.

و- إجازات المعلمين: يمنح المعلمون إجازات سنوية مناسبة بمرتب كامل، ويحسن أن يمنح المعلم إجازات دراسية بمرتب كامل أو جزئي ومن حق المعلمين الحصول على إجازات مرضية بمرتب مع حماية وضع المدرسة وفقاً لاتفاقية سنة ١٩٥٦.

ويجب تشجيع المدرسات ممن لهن أطفال على البقاء في العمل عن طريق إجراءات خاصة، مثل منحهن إجازات إضافية لمدة تصل إلى سنة بعد الولادة مع الاحتفاظ بكافة حقوقهن الوظيفية.

ز- الضمان الاجتماعي للمعلمين: يجب أن يتمتع كل المعلمين بضمان اجتماعي تتمشى مع كافة الحالات المنوه عنها في اتفاقية منظمة العمل الدولية سنة ١٩٥٢، خاصة فيما يتعلق بالعلاج الطبي وإعانات المرض، وتأمين الشيخوخة، وإعانات إصابة العمل، والإعانات الخاصة بأسر المعلمين والوضع والعجز والورثة الخ، ويجب أن يأخذ الضمان الاجتماعي في الحسبان الظروف الخاصة بعملهم.

ح- المعلمـون في الـريف والـبلاد النائـية: في الأقالـيم البعـيدة عـن مـناطق الإسـكان، يجـب أن توضع تحت تصرف المعلمين وأسرهـم مساكن مريحة بالمجـان أو بأجـر زهـيد، كما يلزم إعداد مساكن للمعلمين الذين يقومون بأعمال زائدة عن أعمالهم العادية.

ويجـب أن يتمـتع هـؤلاء المعلمـون بتسهيلات سـفر، وتعويضهـم عما يتعرضون له من صعوبات مثل منحهم بدلات خاصة.

٣- ما بعد الخدمة (مؤتمر، ١٩٧٢):

تلجـأ حالـياً معظم الدول المتقدمة وفيها بلجيكا وبريطانيا لعمل مراكز خاصـة للمعلمـين المتميـزين وذوي الكفـاءات والقـدرات والإنجـازات العالـية لإعـداد المعلمـين الجـدد واختـيارهـم ضمن أسس ومعايير خاصة وسميت هذه المراكـز "الناصـحون المخلـصون" في بلجـيكا. أما في بريطانيا تم فتح وظيفة أخرى ليس لها علاقة بالتقاعد وإنهاء الخدمة لمن يمتاز بالخبرة والمهارة.

فمـن ذلـك عـندما ينظر الإنسان الأردني أو العربي إلى مستقبل حياته ويـسير بخطـى تكفـل لـه الـضمان الاجتماعي والاقتصادي وتكفل له الاحترام المهـني فإن ذلك كله يبعث فيه حافز لامتهان المهن والإخلاص والعطاء لها بكل قدراته. (Belgium Embassy, ١٩٩٦)

المصادر والمراجع

١- عبد الرحمن عدس، واقعنا التربوي إلى أين، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م، ص٤٦، ٤٢.

٢- وزارة التربية والتعليم، رسالة المعلم، يوم المعلم العربي، العدد ٢، ١٩٧٣ .

٣- سعد الدين إبراهيم، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين، الكارثة أو الأمل، عمان: دار مجدلاوي ١٩٩٠، ص١٢١-١٢٩.

٤- عمار أبو جبلة، تاريخ التربية والتعليم في صدر الإسلام، طبعة أولى، عمان: ١٩٩٨، ص٢١-٥٦.

٥- ابن سحنون -مراجعة وتعليق محمد الورسي المغوي، آداب المعلمين والمتعلمين، تونس: ١٩٦٢، ص١٩٢.

٦- ميري هوايت، عرض وتعليق كوثر حسين، سعدوي، التربية والتحدي (تجربة يابانية)، عالم الكتب، ١٩٩١، ص١٥٤.

٧- نثنايل كانثور، ترجمة حسن الفقيه، فرنسيس عبد النور العلم ومشكلات التعليم والتعلم، دار المعارف بمصر طبعة ثانية ١٩٧٢، ص١١-١٩.

٨- منير عطا الله سليمان، مقدمة في التربية المقارنة، القاهرة ١٩٨٨.

٩- محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريب الفعال، طبعة أولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٦، ص٣٥-٣٧.

١٠- المعلم العربي الجديد (الواقع والمستقبل، حلقة متطلبات استراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي) عمان ١٩٧٩، ص٩-١٠.

١١- عمر محمد التومي الشيباني، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، طبعة أولى طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع، ١٩٨٥.

١٢- عادل حسن، مصطفى زهير، الإدارة العامة، دار النهضة العربية، بيروت ١٩٧٠، ص٣٢٧-٣٢٩.

١٣- جورج شهلا، عبد السميع حربلي، الماس شملا حنانيا، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار العلم للملايين، طبعة خامسة بيروت: ١٩٨٢، ص٣٥٨-٣٥٩.

١٤- النهضة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ظاهرة عزوف الشباب العربي عن مهنة التدريس، إدارة البحوث التربوية، تونس ١٩٨٣.

١٥- مؤتمر إعداد وتدريب المعلم، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة ١٩٧٢، ص٣٧٧-٤٢٤.

١٦- نور الدين، مصطفى متولي، ١٩٩٣، ص٢٠.

١٧- يزيد عيسى سورطي، مشكلات العملية في سلطنة عُمان وعلاقتها ببعض المتغيرات.

18- The educational system of French –speaking community of Belgium, Belgium embassy 1996, p. 20-21.

الفصل الثاني

الأدوار الحديثة للمعلم

الفصل الثاني

الأدوار الحديثة للمعلم

مقدمة:

إن الإنسان في هذه الحياة لا يستطيع أن يعلم نفسه كل ما يريده، أو يهمهُ، أو ينفعهُ، وكذلك لا تستطيع الأسرة أن تقوم بهذا الدور، ولذلك ظهرت مؤسسة المدرسة، وظهر من يقوم بتنظيم عملية التعلم والتعليم، الا وهو المعلم.

يعيش المعلم في وسط اجتماعي دائم التغيير، وهذا التغير بادٍ لكل إنسانٍ، وهو اليوم أشد سرعة مما كان عليه في الماضي، والمصدر الرئيسي للتطور الاجتماعي، هو هذا التطور التكنولوجي الذي نعيشهُ الآن، والمقصود بالتطور التكنولوجي، تطور الطرق والوسائل والأساليب التي تتبعها المجتمعات البشرية المختلفة، في معالجة البيئة الطبيعية، والسيطرة عليها، والتحكم في عناصرها، وهناك عوامل كثيرة تؤثر في إحداث التغيير الاجتماعي مثل: التطورات العلمية، والتغيرات السكانية، والتحديات الخارجية الدولية، والحركات التحررية القومية. لقد استطاع الإنسان في المجتمعات المختلفة أن يصل إلى قمة التقدم العلمي والتكنولوجي، والحضاري المادي، حتى نهاية القرن العشرين، كما استطاع أن يحقق إنجازات رائعة على جميع الصُعد، وبدأت تثير مخاوفهُ وشكوكهُ في قدرته على السيطرة عليها، والاستمرار في استغلالها، وتسخيرها لخدمة مصالحه، فالعلوم، والمكتشفات، والمعارف، والمعلومات تتزايد وتتعاظم كماً

ونـوعاً بـصورة مذهلـة، حـيث شـكلت أكـبر الـتحديات لعمـل المؤسـسات الاجتماعية والتربوية التقليدية، وجعلتها تشعر بالعجز عن مواكبة سرعة التقدم، وما ينتج عنها من تحديات، وخاصة إذا ما استمرت هذه المؤسسات بالتعامل مع الـتحديات بالأسـاليب والطـرق التقلـيدية الـتي مارسـتها في التعاطـي مع هذه المتغيرات.

والمطلـوب مـن المعلـم، والمؤسـسات التربـوية، أن يؤدي المعلم أدواراً جديـدة تـسهم في المحافظة على أصالة المدرسة، والمجتمع، وقيم المجتمع الصالحة، كمـا تـسهم في اسـتيعاب المـستجدات، لـتمكين المجتمع من مواجهة التحديات والتصدي لها، وبلوغ الأهداف المنشودة بيسرٍ وسهولة.

المعلم كصانع قرارات:

هـناك خمـسة مجـالات عامـة تخـص كفاءة المعلم، حيث لابدَّ من تطوير التقدم والإبداع عنده، وهذه المجالات هي:

١- السيطرة على المعرفة النظرية حول التعلم، وسلوك الإنسان.
٢- عـرض الاتجاهات التي تعزز التعلم، والعلاقات الإنسانية الأصيلة، حيث أن الـنظم الأساسية للاتجاهـات، والـتي تؤثـر علـى سلوك التعليم، هي اتجاهـات المعلمـين نحـو أنفـسهم، واتجاهـاتهم نحـو الطـلاب، وأقرانهم، ووالديهم، ونحو موضوع التعليم.
٣- سيطرة المعرفة في طبيعة الموضوع الذي يجب تعلُمهُ.
٤- سيطرة تعليم المهارات التي بدورها تسهل تعلم الطالب.
٥- المعرفة التطبيقية الشخصية.

إن هـذه المجـالات، مـا هـي إلا أساسيات في كفـاءة المعلم وتفاعله في العملـية التعليمـية التعلمـية، كمـا وأنهـا تـصمم بـرنامج تعليم المعلم وتفاعله، ولكنها ليست مباشرة أثناء عملية التعليم.

إن نمـوذج المعلـم، ونمـوذج العملـية الإرشـادية، تـساعد المعلمين على الفهـم الأفـضل لمـا سيقومون به من عرض للمادة وتعليمها، وما يجب القيام به مـن مهـام لـدى المعلـم أثـناء العملـية التعليمـية، ولهـذا الغـرض سيتم دراسة وتفحص نموذج المعلم كصانع قرار.

وسيتم عرض وتفهم هذا الموقف، تصور أنك معلم دراسات اجتماعية (علـم اجـتماع) في مدرسـة متوسـطة، وتـريد أن تعلـم الطـلاب ماهية التعرفة الاقتـصادية، أو الوقائـية، مـا هـي القـرارات التي يجب اتخاذها قبل البدء وإنجاز عملية التعليم؟

أولاً: يجـب أن تقـرر بدقـة ماذا تريد من الطلاب تعلمه ومعرفته عن التعرفة الاقتـصادية، وتعـرفة الـدخل، أو مـا هـي الدول التي تفرض مثل هذه التعرفة، أو كيفية استجابة الأقطار الأخرى لهذه التعرفة.

ثانياً: علـيك أن تقـرر الـسلوك المقبول من الطالب، بحيث يمكنك من خلاله معـرفة أن الموقـف التعليمـي قـد تمّ فهمهُ، حيث يمكن أن تتساءل: هل يمكـن تذكر ذلك الموقف (تعريف التعرفة)؟ وهل يمكن لهم وضع أمثلة من الواقع؟ وهل يمكن تحليل ذلك الموقف؟

ثالثاً: علـيك أن تخطـط اسـتراتيجية للحصول على تعلم مقبول، وهل يمكن لـك جعـل الطـلاب قـادرين علـى أن يكونوا دراسة، أو قراءة جهرية

داخل الغرفة الصفية، أم مجرد عرضها كمحاضرة؟ أم ستستخدم الحاسوب ليساعدك كوسيلة تعليمية لتفسير المفهوم؟ وكم مثال ستحتاج لذلك؟ وما هي الإجراءات والمعطيات لدى الطلاب الذين لم يتمكنوا من فهم ذلك الموقف التعليمي؟ وكم يستغرق ذلك من وقتك؟

رابعاً: وعند عرض الحصة، ستقرر معتمداً على أسئلة، واستفسارات الطلاب، أي أجزاء الاستراتيجية، والطريقة التي اتبعتها، والتي ستقوم بتعديلها أو تعزيزها. هل يستجيب الطلاب للطرق التي عرضتها؟ وهل هناك أي تغيرات أو تطورات تجبرك بتغيير قراراتك التي اتخذتها سابقاً.

خامساً: عليك أن تقوّم تأثير التعليم ومخرجاته (التحقق من تحقيق الأهداف)، حيث يتم التأكد من أن الطلاب أنجزوا فعلياً عملية التعلم، وفهموا الموقف التعليمي، وإذا لم يكن ذلك، فيجب البحث عن نقاط الضعف في التعلم، والخطة الإجرائية لذلك، والسؤال عن مدى فاعلية الأسلوب في عرض الموقف التعليمي.

إن جميع هذه الأسئلة، والاستفسارات، والحوارات، والتي يجب عليك الإجابة عنها، تحتاج إلى اتخاذ قرارات، واختيارات بديلة، وحتى القرار الأولي لتعليم مفهوم التعرفة (موقف تعليمي) يحتاج إلى اختيار مفاهيم دراسات اجتماعية أخرى، وحيث أن هذا المثال يثبت أن المعلم بشكل مستمر صانع للقرارات بما يتعلق بتعليم الطلاب، وبالاستراتيجيات الإرشادية المناسبة والصحيحة (James, ١٩٩٩)

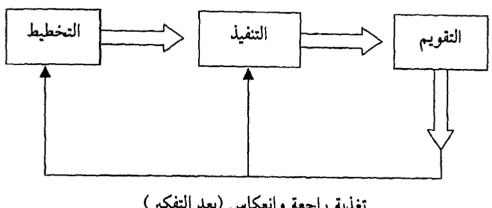
ما هي أنواع القرارات؟ في المثال السابق عليك أن تقرر، كيف تعلّمَ الطلاب خصائص التعرفة الاقتصادية المبنية على خبرات المعرفة السابقة؟ وإذا قررت استخدام أسلوب المحاضرة بعد ذلك العرض، وتعليم ذلك التعريف، فهذا الأسلوب فعّال، بسبب المعرفة الأولية لذلك الموقف، ولكن على افتراض أنك كنت تعرض محاضرتك، وأثناء ذلك استنتجت أن هناك طلاب ظهر عليهم عدم الفهم لما تعرضهُ من مادة، أو أن ما تتحدث عنه غريب عليهم، أو أن المحاضرة لم تكن فاعلة، أو وجود أي مشتت للانتباه لدى الطلاب، عندها يأتي دور المعلم في طبيعة القرار فيما إذا قرر إكمال المحاضرة، أو محاولة تغيير أسلوبه إلى أسلوب أو استراتيجية أخرى، أم هل سيتوقف عن عرض المحاضرة إلى وقت آخر.

يوضح الشكل (١، ١) الخطوات لنموذج صنع القرار، واعتماداً على ذلك هناك ثلاث وظائف يبينها الشكل (١، ١) وعلى المعلم اتخاذ قرارات مرتبطة بالوظائف الثلاثة وهي:

١- التخطيط ٢- التنفيذ ٣- التقويم.

أولاً: وظيفة التخطيط: وتتطلب من المعلم صنع القرارات حول حاجات الطلاب وهي الأهداف العامة، والأكثر تناسباً، بالإضافة إلى الأهداف الخاصة لتساعد في مواجهة تلك الحاجات، ومحتوى التعلم، والحوافز الضرورية، لمسايرة هذه الأهداف بشتى أنواعها، بالإضافة إلى نماذج الإرشاد، واستراتيجيات التعلم.

والجدير بالذكر، أن هذه الوظيفة (وظيفة التخطيط) تحدث عادةً عندما يكون المعلم منفرداً، وعندما يمتلك الوقت الكافي ليعكس كل ذلك على الأهداف والخطط قريبة المدى وبعيدة المدى.



شكل (١، ١)

ثانياً: **وظيفة التنفيذ:** حيث تتطلب من المعلم تنفيذ القرارات التي صنعها في مرحلة التخطيط، وخاصة تلك التي ترتبط بالنماذج الإرشادية، واستراتيجية التعليم، وأنشطة التعلم. وهذه المرحلة تتم أثناء التفاعل الصفي (داخل غرفة الصف)، وليست منفردة عن المعلم كمرحلة التخطيط. وغالباً ما يُجري المعلمون تعديلات في خططهم، مبنية على أساس أسئلة الطلاب وكيفية إدراك المعلمين للدرس، أو الموقف التعليمي. كما تحتوي هذه المرحلة على أسئلة الطلاب، واستفساراتهم، وإصغائهم، واستجاباتهم، وتحقيق المناقشات وإنهائها.

ثالثاً: وظيفة التقويم: حيث تتطلب قرارات حول مدى مناسبة الأهداف التي تم اختيارها، والاستراتيجيات التعليمية المتخذة، لتحقيق هذه الأهداف وأخيراً فيما إذا حقق الطلاب ما يريده المعلم منهم، وحتى يتم صنع قرارات هامة، لابدَّ للمعلم من أن يصمم ويتخذ المعلومات التي يحتاجها الطلاب ليتم جمعها. وتعليم المهارات التي تزود وظيفة التقويم، وتتضمن تحديد أهداف التعلم، حتى يمكن تقويمها، ووصف المعلومات المطلوبة، لصنع التقويم، ليتمكن من تكوين الحكم وتقويمه.

وتعني التغذية الراجعة لنموذج صنع القرار، أنك تفحص نتائج التعلم وتعكسها على مدى تحقيق الأهداف، وتقرر مدى مناسبتها، وفاعليتها مع الوظائف الثلاثة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وعلى هذا يتم التحقق عن طريق التغذية الراجعة من نجاح تحقيق الأهداف، وكذلك الحاجة إلى وضع خطط جديدة، أو محاولة اتخاذ استراتيجيات تنفيذ مختلفة. ومن أجل تعديل وظائف التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، يجب أولاً الاعتماد على التغذية الراجعة، والانعكاس، وتدوين المعلومات.

هناك مفاهيم مختلفة تتعلق بالانعكاس، ولكن الفكر تخصُ المعلم المتخصص حيث ينعكس ذلك على تسميته صاحب مهنة مميزة هذه الأيام، ونماذج المعلم كصاحب مهنة يشبه تماماً نموذج المعلم كصانع قرار، واستخدام المهارات مرتبط بالمشاهدة، والتحليل، والتفسير، وصنع القرار. وأصحاب المهنة القادرين على القيام بوظائفهم التعليمية.

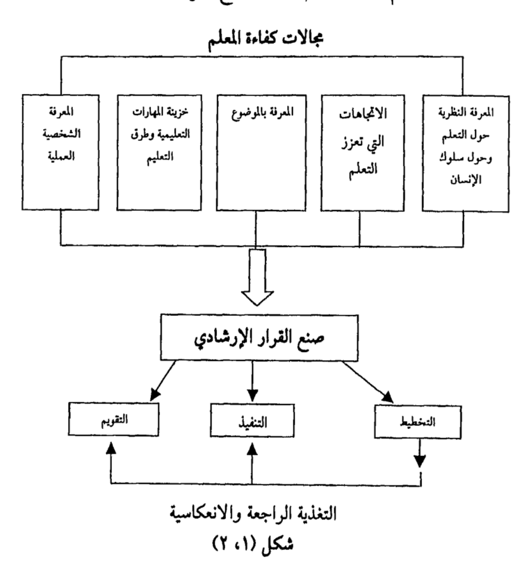
كمـا يعـرف دويـل (Doyle) المعـرفة على أساس ما يعكسهُ أصحاب المهـن، متـضمناً المعـرفة الشخـصية، ومعـرفة العمـل الـذي يحـصلون عليه من أصـحاب المهن الماهرين، والمعرفة الافتراضية التي يتم الحصول عليها من الغرفة الصفية، ومن العلوم السلوكية.

وبالنظـر لدويل (Doyle) فإن المعرفة النظرية والتطبيقية، بالإضافة إلى تعليم المهارات تندمج تحت إطار المفاهيم التي تسمح للمعلمين وتمكنهم من حل مشاكل التعليم.

وبـدلاً مـن اتـباع القـوانين والادراكـات، والـتي اشـتقت من البحث. استخدم الباحثون هذه المعرفة النظرية مباشرة مع تلك التي تدور حول أنفسهم، وحول المعرفة المتعلقة بالمهنة المتعلّمة من المعلمين الماهرين للوصول إلى قرارات لهـا معـانٍ بالنـسبة لهـم، حيث تعطي خصوصيات الطلبة، والبيئة المتعلمة، وهي انعكـاس لأخلاقهـم المتـضمنة في عملـية صنع القرار، والتي يتم دعمها من قبل التربويين والمعلمين. (James, 1999).

ونمـوذج المعلـم كـصانع قـرار، ومفهـوم انعكاسية المعلم، وقد تقدمت كطـريق أساسـي لـدور المعلـم الإرشـادي، ويمـثل هذا النموذج نظرية التعليم، ويـصنع افتراضـات أساسـية متعددة. ويقوم هذا النموذج بافتراض، أن التعليم هـدف عـام موجه، حيث يتم إحداث تغيير في سلوك المتعلم، ويفترض أيضاً أن المعلمـين يـصممون الأنـشطة الجيدة، حـيث يخططونها، وينفذونها ويقوّمونها، ويعدّلونها بشكل مستمر، ويفترض أيضاً هذا النموذج، بأنَّ التعليم عملية عقلية أساسـية منعكـسة، حيث تتطور بفحص محتواها بأسلوب تحليلي، كما أن لصنع القرار التحليلي أهمية بالغة، وذلك لأن المعلمين في الغالب يجب أن يصنعوا

قـراراتهم بـسرعة تحـت ظروف معينة ومؤكدّة، وانعكاس قراراتهم يساعد على تطويـر المعـرفة العملية الشخصية في حياتهم، وكذلك يفترض هذا النموذج، أن المعلمـين يقومـون بأنـشطتهم الـتي يمكـن أن تؤثـر علـى الطـلاب، وعلى طرق تفكيرهـم، وسلوكهم، ورغباتهم، وبطريقة أخرى، فإن هذا النموذج يفترض، أنَّ المعلمـين يمكن أن يؤثروا على تعلم الطلاب، ويمثل الشكل (١، ٢) العلاقة بين مجالات كفاءة المعلم، والعملية الإرشادية لصنع القرار.



شكل (١، ٢)

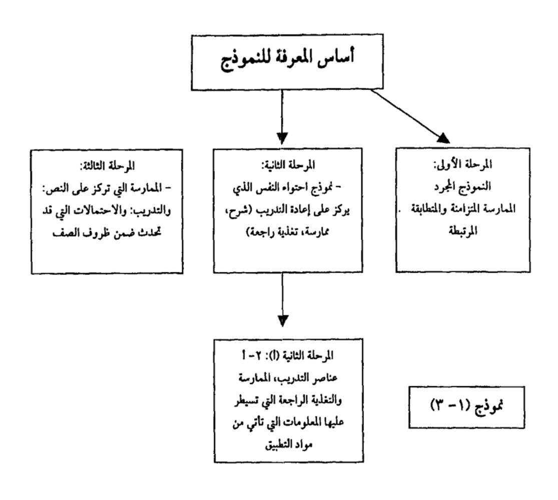
كيف يتم تعليم المهارات؟

إن كتاب "مهارات التعليم الصفية" صُمم ليزود المعلمين بمهارات تعليم ضرورية لعملية صنع القرار، وبدونها فإن بدائل صنع القرار تقلُ بشكل كبير. إنَّ اكتساب المهارات للتعليم يتطلب دوراً فعالاً هاماً، ودراسة عميقة، وتطبيقاً دقيقاً. وسنعرض في هذا المجال عملية الثلاث مراحل لاكتساب المهارة المعقدة، حيث إن المرحلة المعرفية تشكل المرحلة الأولى، وعلى المتعلم تكوين خريطة معرفية للمهارة التي يتعلمها، ويجب معرفة هذه المهارة وفائدتها، بالإضافة إلى أنها تساعد على فصل عناصر المهارة المختلفة، وتسلسلها، وطبيعة إنجازها الأخير، وبهذه المرحلة يشكل المتعلم مفهوم ومعرفة بما تضمنتهُ المهارة، وكيفية تناسباها، وكيف تعمل مكوناتها وعناصرها؟ وكيف أن المعرفة الحالية للمتعلم والخبرة يمكن أن تتشاركا في عملية التعلم.

أما المرحلة الثانية لاكتساب المهارة المعقدة، فهي الممارسة، حيث من المؤكد أن المهارات المعقدة لا يمكن اكتسابها وتعلّمها بدون ممارسة جيدة.

أما المرحلة الثالثة لاكتساب مهارات معقدة، فهي معرفة النتائج (التغذية الراجعة).

والشكل (١-٣) يمثل الفهم الأساسي للمهارة وعناصرها، وترتيب المراحل، وطبيعة الإنجاز (النتائج) النهائية.



إن أهمية المرحلة الثانية، و(٢-أ) هو التأكيد على أهمية هذه المرحلة وعدم اجتيازها ونلاحظ أن المرحلة الأولى تتضمن فهم المهارات الأساسية وعناصرها، وتسلسلها وطبيعة إنجازها، أما المرحلة الثانية، حيث أنها تُنجز من خلال مواد التدريب الذاتية، أما المرحلة (٢-أ)، فتتطلب التمارين التطبيقية (الممارسة) على مواد التدريب المتطورة ضمن المعلومات التي تتأتى من دراسات الأطفال، أما المرحلة الثالثة، فتمثل مواقف الغرف الصفية، والتي يكون مجالها التطبيق مع الطلاب. (James, 1999).

المعلم كقائد تعليمي (تربوي):

يتطلب التعليم في مواقف كثيرة، أن يتخذ المعلم دور القيادة، وأنه من خلال تحليل وظيفة المعلم كقائد يمكننا أن نرى بوضوح كيف يؤثر المعلم في جماعة الدارسين.

ما الذي يجري في الحجرة الصفية عندما تُعرض أنماط مختلفة من القيادة؟

لقد أجريت دراسة حول هذه المسألة، وهي من أولى الدراسات في دينامية الجماعة وفيها عمد الباحث إلى إيجاد اثنين من الأجواء الاجتماعية المختلفة: واحتوى البحث على ناديين للصغار (سن عشر سنوات) وهم يندمجون في عمل أقنعة للمسرح. في أحدهما كان القائد يتصرف كمستبد، يفرض أهدافه الشخصية، محبطاً بذلك أهداف الجماعة، وأفكارها، ولم يكن موضوعياً في تعليقاته على أداء أعمالهم. وفي النادي الثاني كان القائد يتصرف بطريقة ديمقراطية، يراعي فيها أهداف الجماعة، ويقدم العون بمودة وإرشاد، وثناؤه ونقده موضوعياً. واستمر عمل الجماعتين في صنع الأقنعة المسرحية لفترة ثلاثة أشهر تحت هذين النوعين من القيادة.

وبعد مرور (١٢) أسبوعاً صوتت الجماعتان على:

أ- ما إذا كان ثمة رغبة في الاستمرار.

ب- ماذا نعمل بالأقنعة التي تمّ صنعها؟

فجاءت أصوات كل أفراد الجماعة الاستبدادية بوقف اللقاءات، بينما رغب معظم أعضاء الجماعة الديمقراطية في الاستمرار.

ودلالـة هـذه النـتائج لابـدّ أن تكـون ظاهـرة للمعلم، فالصغار الذين يعملـون تحت نوع صحيح من القيادة، وفي جو اجتماعي سليم يبدو أنهم يحبون عملـهم، ويـشعرون بأنـه مهـم، ويطلـبون المزيد من نفس هذه الفاعليات أو ما يـشابهها. وعلـى العكـس، فـإن الـصغار الـذين يعـرقل احتـياجاتهم النفـسية والاجتماعية التحكم والضبط ينزعون إلى كراهية العمل المدرسي.

وامـتداداً للتجربة السابقة، نُظمت أربع مجموعات من الصغار في نوادٍ، ووضـعت تحت ثلاثة أنماط من القيادة: استبدادي وديمقراطي ومتساهل. فكانت قـيادة الـنوعين الأولـين شـبيهة بما سبق وصفهُ في التجربة السابقة، بينما أعطت القـيادة المتـساهلة حـرية غـير مقـيدة لأفراد الجماعة. فلم تكن ثمة قواعد، ولا ظهور للجماعة، أو أهداف المعلم، والمعونة نادرة وكذلك التوجيه والإرشاد من جانب المعلم.

وعـند الحكـم علـى كمـية العمـل الـذي تم إنجـازه، وبمقـدار الـتوحد بالجماعـة، وبالـروح المعـنوية للجماعـة، وبعلاقة المودة مع القائد، تفوق النمط الديمقراطـي مـن القـيادة علـى كـلا الـنمطين. والـشكل رقم (١) يوضح أنماط القيادة، وخصائص القادة، وردود فعل التلاميذ.

نمط القيادة	خصائص هذا النوع من القادة	استجابات التلاميذ النمطية لهذه القيادة
المعلم الاستبدادي المتشدد	١- التحكم الدائم في الدارسين ٢- يتوقع التقبل العفوي لكل أوامره نظام صارم ٣- القليل من الثناء هو الذي يمنح لاعتقاده أن الدارسين لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم	١- الخضوع، لكن ثمة ثورة وشيكة، وكراهية للقائد ٢- الشرود والخوف ظاهرة شائعة ٣- التلاميذ مستشارون ولا يريدون التعاون وقد يلجأون للغيبة والوشاية ٤- ينحدر العمل بشكل ملحوظ إذا ما غاب المعلم
المعلم الاستبدادي الطيب	١- ليس شارعاً بأنه استبدادي ٢- يقود التلاميذ ويهتم ٣- عقده استبداديته تكمن في الطريقة التي تكفل بها الاعتماد عليه شخصياً، في قوله: (أنا) أريدها هكذا، كيف تعمل (لي) هذا؟ ٤- يجعل نفسهُ مصدر كل معايير ومقننات العمل	١- أغلب التلاميذ يحبونه، لكن الذين يتأملون وسائله قد يكرهونه بشدة ٢- ثمة اعتمادية كبيرة على المعلم في كل الاتجاهات ٣- ثمة خضوع وقصور نمو الفردية ٤- كمية العمل قد تكون عالية ومن نوع جيد
المعلم المتساهل	١- قليل الثقة في التعامل مع التلاميذ، أو لديه اعتقاد بوجوب أن يُتركوا وشأنهم ٢- يجد صعوبة في اتخاذ القرارات ٣- ليست لديه أهداف محددة	١- ثمة معنوية منخفضة وأداء ضعيف ومنحدر ٢- ثمة شرود كثير، واتخاذ الغير كبش فداء وقابلية للاستشارة بين التلاميذ.

	٤- لا يـشجع ولا يثبط عـزائم التلاميذ ولا هو ينضم إليهم في عملهم أو يقدم مساعدة أو نصيحة	٣- روح الفـريق أو العمـل الجماعي غير موجود ٤- لا أحد يعرف ماذا يعمل
المعلم الديمقراطي	١- يـشاطر الجماعـة التخطـيط واتخاذ القرار ٢- يقـدم المعـونة والإرشاد بسرور للأطفـال، لكـن لـيس علـى حساب الصف ٣- يشجع المشاركة الجماعية ٤- الثـناء والنقد يقوم بهما بطريقة موضوعية	١- يحب التلاميذ العمل، وبعضهم بعضاً، والمعلم أكثر من كل هذا ٢- يرتفع العمل كماً وكيفاً ٣- يقـدّر التلامـيذ بعـضهم علـى انفسهم٤-يتحملون المسؤوليات الدافعـية سـواء كـان المعلـم في الحجرة أو لم يكن

شكل رقم (١)

من هذه الدراسة، تظهر صورة أنماط القيادة، وما يحتمل من نتائج لكل مـنها فيما يتصل بالمناخ أو الجو الاجتماعي، فلا شك أن من العوامل الحيوية في حجـرة الـصف: الطـريقة الـتي تعمـل بهـا الوظـيفة القـيادية للمعلـم. فجدول الـدروس غـير المرنة، والتهديدات، والتحكم الاستبدادي تقطع اتصال التلاميذ بعـضهم ببعض، وتعزل الصغير الخجول عن الجماعة. وهذه التأثيرات المعاكسة قـد تخلـق أيـضا التوتـر والعدوان بين التلاميذ. كذلك فإن التحكم الاستبدادي يغفل التدرب على القيادة، والتدرب على الحياة الاجتماعية بالنسبة للناشئين.

ويستطيع المعلم أن يقيم قدرته على القيادة بتوجيه الأسئلة التالية لنفسه:

١- هل أنا أساعد الجماعة على الوصول لأهداف محددة بوضوح، وأسمح للجماعة بأن يكون لها نصيب في التخطيط لهذه الأهداف، أو في الوسائل المحققة لها؟
٢- هل أنا ساعدت كل تلاميذ الصف على أن يشعروا بالرضى عن عضوية جماعة الصف من خلال إشباع حاجتهم الاجتماعية؟
٣- هل أنا اتصف بروح الموضوعية؟ مثلاً: هل أنا أقوم بالثناء أو التأنيب على أساس معيار موضوعي مقنن؟
٤- هل أنا واعٍ بحاجات الذاتية الخاصة؟ أم أنه يلزمني أن أسيطر على جماعة الصف، أو على أفراده كي أشبع هذه الحاجات؟
٥- هل أنا أشجع الدارسين على أن يقدروا نواحي نشاطهم الخاصة، وانشطتي أيضاً وأن يعملوا على تحسين على الجماعة؟ (دسوقي، ١٩٧٧)

الإدارة الصفية والقيادة الناجحة:

الإدارة الصفية هي: ما يقوم به المعلم داخل الغرفة الصفية من أعمال لفظية، أو عملية من شأنها أن تخلق جواً تربوياً ومناخاً ملائماً، يمكن المعلم والطالب من بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة، والتي من شأنها أن تحدث تغييراً نحو لأفضل في سلوك المتعلم، يفيد منه في حياته عن طريق ما يكتسبهُ من معارف ومفاهيم جديدة، ومهارات، ومُثل وعادات، تعمل على رفع كفايته

لخوض غمار الحياة، وتنمي ما عنده من استعدادات وميول، وتصقل مواهبهُ وقدراتهُ.

فالمدرسة الحقة هي التي يسيطر عليها مناخ إيجابي سليم، ويشعر الطلبة بارتياح لتدريسهم فيها، وفيها يعمل الجميع معاً على تنشيط الاتجاه إلى الرعاية والاهتمام. ويتطلب ذلك بالضرورة وجود إدارة مدرسية فعّالة، تستند في إدارتها على العلاقات الإنسانية والمشاركة في اتخاذ القرارات، وهذا ينعكس على المعلم في قيادة وإدارة صفه وتنظيمه. (مرسي، ١٩٩٥).

إن الإدارة الصفية عملية شاملة ومعقدة، حيث يتوقف نجاحها على التعامل والتنسيق مع الجهات الأخرى، التي لها أثرها على الطلاب، مثل: أولياء الأمور، والهيئات الاجتماعية الأخرى، كالجمعيات، والأندية، ومراكز رعاية الشباب، والأمومة والطفولة، والمؤسسات الإعلامية الأخرى، من صحافة، وإذاعة وتلفزيون، فلابدَّ إذاً من التنسيق قدر الإمكان بين هذه الأطراف، من أجل مصلحة الطلبة، وبشكل نتجنب فيه أي تعارض قد ينشأ بين ما تقدمه هذه المؤسسات، وما يقدمهُ المعلم داخل حجرة الصف ليكون ما يقدم للطلبة متكاملاً بعضه مع بعض.

ذلك أن المعلم في إدارة الصف، وفي عمله داخله، يتعامل مع عقول وأفكار ومشاعر إنسانية، وليس مع آلات، كما أن تعقد القيم الاجتماعية التي يتبناها الأفراد في المجتمع، يزيد من عمل المعلم، في قدرته على إدارة وقيادة الصف بنجاح (مرعي، وآخرون، ١٩٨٦).

المفاهيم المرتبطة بمفهوم الإدارة الصفية:

مـن أصـعب المـشاكل التي تواجه المعلمين في بداية عملهم تلك المتعلقة بـالإدارة الصفية، فهناك عدة مفاهيم ترتبط بمفهوم الإدارة الصفية، نذكر منها ما يلي:

١- إن الإدارة الصفية والتدريس مفهومان متكاملان، ويقصد بذلك أنها ليست نهاية في حد ذاتها، وإنما هي جزء من الدور القيادي للمعلم، بحيث لا يمكن لنا فصل الإدارة الصفية عن الوظائف التنفيذية للتدريس.

٢- الإدارة الـصفية يقـصد بهـا: مجمـوعة معقـدة مـن الخطـط والأنـشطة التي يـستخدمها المعلـم، لـضمان تعلـم فعّال وفاعل في آنٍ واحد. أما الانضباط فيُعتـبر الأهداف اللازمة لبقاء الطلبة في هدوء داخل الغرفة الصفية. فليس هـناك أي خطـأ في جعـل الطلبة ينضبطون في مقاعدهم، ولكن يجب أن لا يكـون الهـدف الأساسـي للمعلم. فمدير الصف الفعّال يضع الانضباط في مكانه المناسب ضمن عملية التدريس. ولا ننسى أنَّ الإدارة الصفية تتضمن تدريس الطلبة لإدارة سلوكاتهم الخاصة في الأوضاع الصفية عن طريق بناء أوضاع تعلم تساعدهم على عملية إدارة السلوك (مرسي، ١٩٩٥).

دور المعلم في إدارة وقيادة الصف حديثاً:

لقـد طرأ تغيير على دور المدرسة نحو الاهتمام بالنمو المتكامل للطالب في جمـيع النواحـي العقلـية والجـسمية والنفـسية والاجتماعـية والشخـصية، مما انعكس على دور المعلم، فأصبح يقوم بعدة أدوار من أهمها:

١- الاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة (النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية).
٢- التركيز على مشكلات الطلبة التحصيلية والنفسية.
٣- توفير المناخ الديمقراطي.
٤- التخطيط الجيد لعمليات التعليم والتعلم.
٥- توفير الدافعية والمحافظة عليها.
٦- تشجيع الطلبة على التعاون والمشاركة في الأنشطة الصفية.
٧- حفظ الأمن.
٨- تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة.
٩- التعرف على مستويات الطلبة، وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم.
١٠- تزويد الطلبة بتغذية راجعة عن أدائهم.

بالإضافة إلى أدوار عديدة متعلقة بالتعرف على خصائص النمو للطلبة، كالاهتمام بقياس مدى تقدم الطلبة أو غيرها. والتي بدورها تُكسب المعلم جملة من الصفات تؤهله بأن يصبح قائداً ومديراً فعالاً في الصف (Jacobsen & Kauchak 1993)

المعلم والمجتمع:

المعلم قائد مجتمع، لأنه مؤهل ثقافياً وتربوياً ومهنياً للاشتراك في عملية التنشئة الاجتماعية، وهو على اتصال مستمر مع المجتمع للتعرف على التغيرات الثقافية والمادية التي تحدث فيه، وللتعرف أيضاً على اتجاهات التغير ومبرراته

وضـرورراته وتحدياته، فهو من أقدر المشاركين في حل المشكلات الاجتماعية من خـلال بحـوثه ودراسـاته بالإضافة إلى أنّ اتصاله بالمجتمع ضروري لعملية التعلم والتعلـيم، وللعملـية التربـوية كلـها، ويمكـن أن يحـدث ذلك من خلال تخطيط علمي مدروس لتطوير علاقات إيجابية بين المدرسة والمجتمع (نشواتي، ١٩٨٤).

المعلم كباحث ومجدد وعامل تغيير:

ونقـصد بـدور المعلـم كـباحث: أن يكون المعلم قادراً على التنظير من خـلال ما يقوم به من ممارسات، أو أن يفكر بطريقة منطقية ناقدة في كل ما يقوم بـه مـن أنـشطة، أو أعمـال. ويحـتاج المعلم لممارسة دوره كباحث في الميدان إلى مـساندة وتوجـيه مـن قـبل المسؤولين، مع إتاحة الفرص له للتجريب والابتكار والـبحث عـن أسـباب الظواهـر والمـشكلات، والقـيام بتجـريب ما يراه مناسباً للعـلاج أو التطويـر، فـدور المعلـم لا يقتصر على التشخيص، ووضع اليد على مـواطن القـصور أو النواحـي الـسلبية، بـل يمـتد دوره ليكون قادراً على وضع التصورات الكفيلة بالعلاج السليم، ووضعها موضع التنفيذ (مرسي، ١٩٨٥).

إن عمـل المعلـم في المدرسـة في تحـضير دروسـه وإعطائها، غالباً يكون بصورة تلقينية إلى تلاميذه ثم امتحانهم في المادة المقررة، إن ذلك يؤدي إلى تحويل عملـية الـتعلم والتعليم إلى عملية روتينية تبعث على السأم والملل، فيجد المعلم نفسه بعـد فـترة وقـد تـباعد عـن جوهـر ومضمون المهنة، وتكونت بينه وبينها مـشاعر واحـساسات سلبية تنعكس على إنجازه وتحصيله، وعلى إنجاز وتحصيل طلابه.

لذلك، لابدَّ من إعادة تعريف عملية التعلم والتعليم، والتعريف الجديد لابدَّ أن يتضمن، أن البحث التربوي جزء أساسي من هذه العملية وبدونه لا يكتمل عمل المعلمَ، ولا يتعدى شكله التقليدي، ولن يكون سهلاً تطبيق التعريف الجديد، بحيث يلعب المعلم دوراً فعالاً ونشيطاً في حل المشكلات التربوية والتعليمية من خلال البحث والدراسة، وسيتطلب ذلك إعادة النظر من جديد في كل جوانب العملية التربوية من إدارة ومناهج ونشاطات وإرشاد وتخطيط.

إن ممارسة المعلم للبحث والدراسة في كل شأن من شؤون التربية والتعليم، وخاصة فيما يتعلق بعمله المباشر، ستؤدي إلى تحولٍ جذري في وضعه الشخصي والمهني. سيترتب على ذلك فيما يترتب إحساس حقيقي وواقعي لدى المعلم أنه، شخص مهم يملك قوة ونفوذاً في العملية التربوية القادرة على المساهمة، لإحداث التغير المطلوب في عمليات التربية والتنشئة الاجتماعية بشكل عام، وسينتزع المعلم من خلال أبحاثه ودراساته اعترافاً حقيقياً من الإداريين، والقادة التربويين، وسوف يساعده ذلك على مضاعفة ثقته بنفسه، وبالآخرين، عدا عن تعرفه على قدراته وإمكاناته، ووعيه بمدى أهميتها في مجال التربية والتعليم بشكل عام.

ويمكن أن يلعب الباحث التربوي دوراً عظيماً في تكوين، أو إيجاد الحس بالكرامة والاعتزاز لدى المعلمين، ويمكن أن يفعل ذلك من خلال بحوث معينة يقصد من ورائها إيجاد هذا الحس، ويجب أن يتم من خلال خطة مدروسة هادفة بالتعاون مع القيادات الموجودة في المؤسسة التربوية (مرسي، ١٩٨٥).

إنَّ المعلـم هـو العنصر الفاعل في العملية التربوية، وحتى يكون له دور بـارز في وضـع المستقبل، لابدَّ أن تكون تربية الأجيال تربية خلاَّقة تفجِّر طاقات المـرء الكامـنة، وتنمـي قدراتـه الإبداعـية والابـتكارية، وذلـك بالـتوجه نحـو استراتيجية جديدة في التغيير، لكي ينجح في تحقيق تربية مستقبلية نوعية.

فـالمعلم هو القائد الفعلي للتغيير الجوهري في الميدان، بما يوفره من بيئة تعليمـية تعلمـية تساعده على إحداث التطوير المنشود، الذي نريده أن يصل إلى عقـل الطالب ووجدانه، ويتطلب التغيير من المعلم اتباع نموذج واضح وأسلوب تفكـير عقلانـي مـنظم يـساعده علـى استشراق آفاق المستقبل، واستشعار نتائج عملـية تطبـيق التغـيير المقـترح في العملـية التعليمـية التعلمـية، وبالتالي إدخال تغـييرات مخطـط لهـا لـضمان نجاحهـا. وتـتلخص الخطـوات الأساسية لإدخال تغـييرات مخطـط لهـا في العملـية التعليمية التعلمية في: معرفة التغيير ومصادره، وتقديـر الحاجـة للتغـيير، وتـشخيص المـشكلات الـتي تـواجه العملية التعليمية التعلمية، والسعي لتغلب على مقاومة التغيير، وتخطيط الجهود اللازمة لإحداث التغـيير ومـراعاة محدداتـه، ومـن ثـم وضـع اسـتراتيجيات التغيير، وتنفيذ خطة التغيير خلال فترة زمنية مناسبة، وبالتالي متابعة تنفيذ خطة التغيير وتقويمها.

وتـزداد أهمية فهم المعلمين لاستراتيجيات التغيير، وإتقانهم للمهارات المـرتبطة بهـا في وقتنا الحاضر، لتفعيل دورهم في تهيئة الطلاب لمواكبة متطلبات العصر.

إن الثورة التكنولوجية، وثورة الاتصالات والمعلومات أحدثت تغيرات واسـعة ومهمة في العالم، فقد بدأت القيمة النسبي للمعرفة ترتفع بدرجات عالية

ومؤثرة، كما دخلت المعرفة كمكون أساسي في الإنتاج يفوق في أهميته العوامل الأساسية الأخرى.

ويتطلب الوصول الآمن في عصر المعلومات، توافر القدرة الفائقة والوعي المتجدد لدى المعلم في التعامل مع المعلومات ومتطلباتها، مما يساعد في تنمية القدرة لدى المعلم على الاستغلال الأمثل للمعلومات من خلال البحث عن الطرق الكفؤة لمعالجتها وتشمل: جمعها وتخزينها وتنظيمها، واسترجاعها، وتبادلها باستخدام أحدث تقنيات التعليم القائمة على الحاسوب، والتي تتضمن: التعليم بمساعدة الحاسوب، والتعليم الذي يُدار بواسطة الحاسوب، إضافة إلى الإفادة من إمكانات الوسائط التعليمية الحديثة، مثل: التلتكست، والفيديو تكس، والقمر الصناعي، والإنترنت وغيرها، والانتقال في العملية التعليمية التعلمية من التركيز على الحفظ في الذاكرة إلى العقل المدرّب الذي يستعمل المعلومات، ويوازن ويقارن بينها، ويحللها من أجل الوصول إلى النتائج (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٤).

إن المعلم المتطلع إلى التحديث الذي يرغب به المجتمع، والمعلم المحافظ الذي يرفض التغيير ويقاومه، كلاهما موجود، وهذا أمر طبيعي وموجود في المجتمع، وإن الجدل القائم لتأييد كل منهما موجود أيضاً، وأكثر من ذلك كله، فإن التغيير يمكن له أن يحدث بقوة الأسباب الداعية له دونما الحاجة إلى المعلم سواء قبل أو رفض، وإن هذه البدائل ليست دعوة للحيرة أو وضع المعيقات أمام اتخاذ القرار، لكنها حقيقة واقعة، ويتفق التربويون بتغليب العقلنة ومنطق الحوار، وطبيعة التغيير والحداثة، مع انه يمكن أن يحافظ المجتمع على أصالته، وأن

يحصن نفسه ضد أية أفكار لا تناسبه، ويرفض أي تغيير لا يقبله، وفي الوقت نفسه أن يستفيد ويكيف الجديد والمبدع في العالم لصالح تطوره، وبأساليب عصرية وحديثة. (ندوة المعلم وتحديات المستقبل، ١٩٩٧).

إن المعلم هو حجر الزاوية في عمليات التعلم والتعليم، وإن دوره في مسيرة التميز يعد كبيراً وحاسماً، وعلى المعلم أن يؤمن بالتميز قولاً وعملاً، وأن يسعى إلى تطوير ذاته وصقل قدراته، بحيث يصبح قادراً على مواكبة التطورات الهائلة في ميادين الحياة المختلفة، وأن يعمل على الانتفاع بها، وعليه أن يكون على دراية مستمرة بالتطورات التي تحدث في مجال تخصصه الأكاديمي من ناحية، وبأساليب التدريس المستجدة من يوم لآخر، حتى يستفيد منها في تطوير قدراته على تعليم الطلبة والارتقاء بهم إلى مستويات التميز المنشودة من ناحية أخرى. وعليه أن يكثر من حجم المادة العلمية التي يقدمها للطلبة، وأن يفرض عليهم واجبات من نوعية متميزة.

إن المعلم يعمل باستمرار على تحديث معلوماته وإثرائها وتطويرها بكل ما هو جديد ومبتكر، وهذا يتطلب من القادة التربويين أن ييسروا له سبل الاتصال بمصادر المعرفة، وأن يدربوه على سهولة الوصول إليها، وحُسن الانتفاع بها، وعليهم أن يوفروا له إمكانية حضور الندوات واللقاءات العلمية التي تقع في مجال اختصاصه حتى يتم له الاحتكام بالآخرين والتفاعل معهم. (ندوة المعلم وتحديات المستقبل، ١٩٩٧).

الخاتمة:

لما كان المعلم عنصراً فعالاً ومؤثراً، وترتبط به النواتج المتوقع تحقيقها ارتباطاً وثيقاً، لذلك يكون من الضروري، أن يتعرف على الأدوار التي تسهم إسهاماً كبيراً في تحسين ممارسته الصفية، وبالتالي تنعكس إيجابياً على ما يكتسبهُ الطلبة من معارف ومهارات وقيم، أو أن يمارس المهام، ويكتسب الخصائص ويعرف المعايير التي تجعل عمله متقناً.

إن المعلم هو الذي يصنع عقول الأجيال المتعاقبة، ويبني أخلاقها، وهو الذي يعد القيادات في الميادين المختلفة، وهو الذي يتحمل مسؤولية وصل الماضي بالحاضر، ووصل الحاضر بالمستقبل، في أذهان أبناء المجتمع وقلوبهم، ونستطيع القول: أن الأنبياء معلمون، والفلاسفة معلمون، والمعلمين التاريخيين معلمون، فالمعلمون كانوا دوماً وسيبقون رُسل ثقافةٍ وعلمٍ ومعرفةٍ، ودعاة إصلاح وتطوير، وروّاد تجديد وإبداع وابتكار في أممهم ومجتمعاتهم، ويتوقف على نجاح المعلمين في غرس التربية الصحيحة والخلق القويم في أذهان الطلبة، وإكسابهم مهارات البحث عن المعرفة، وتعلم كيفية التعلم، والتفكير الناقد، نجاح المجتمع وتفوقه وتطور قدرته على الإبداع والابتكار، ولحاقه بركب الحضارة العالمية.

مراجع الفصل الثاني

المراجع العربية:

- دسوقي، كمال، التعليم والتعلم، محاضرات في علم النفس التعليمي، جامعة الزقازيق، (١٩٧٧).
- مرسي، محمد منير، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، (١٩٩٥).
- مرسي، عبد العليم، المعلم والمناهج وطرق التدريس، ط١، القاهرة، (١٩٨٥).
- مرسي، توفيق وآخرون، إدارة الصف وتنظيمهُ، ط١، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، سلطنة عُمان، (١٩٨٦).
- ندوة المعلم وتحديات المستقبل، مجلة رسالة المعلم، العدد الرابع، المجلد الثامن والثلاثون، وزارة التربية والتعليم –عمان، (١٩٩٧).
- نشواتي، عبد المجيد، علم النفس التربوي، دار الفرقان، جامعة اليرموك، عمان (١٩٨٤).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معالم التغيير ومحاوره، (١٩٩٤).

المراجع الأجنبية:

- Jacobsen, D., Eggen, P., and Kauchak, D. **Methodsofor Teaching:** A Skills Approach. H edition. New York. (1993).
- James, M, Cooper, Classroom Teaching Skills, Hoyn, Hgton, Myfflin. Company P.P (2-17), (1999).

الفصل الثالث

معلم الغد ودوره في التنمية الشاملة في الوطن العربي

الفصل الثالث

معلم الغد ودوره في التنمية الشاملة في الوطن العربي

إن مـن أهم الموضوعات التنموية التي يتركز عليها تقدم مجتمعنا وقدرته علـى مـواجهة التحديات العديدة والمتسارعة التي أخذت بظلالها عليه في الآونة الأخيرة وهو موضوع إعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين.

وقـبل أن يكـون المعلـم معلماً في غـرفة الصف، وقبل أن يؤدي دوره كمهـندس للناشـئة وفـق مواصـفات الـتطلع المـستقبلي للدولـة وشكل المجتمع المـرغوب بـه، هـو فـرد مـن أفـراد المجتمع الذي يقع عليه التغير، يعيش محتواه، ويحتمل تبعاته الإيجابية منها والسلبية.

ونـتحدث عـن المعلـم الـذي نـريد، عن المعلم المتميز، الذي يرغب في مـواجهة تحـديات المستقبل بهمة وعقلانية وانفتاح من جهة، وبتخطيط مدروس يـستوعب الـتحديات ويتمثلها إيجابيات لصالح تطوره، وفق ما حدد لنفسه من فلسفة وأهداف من جهة أخرى. (المساد، ١٩٩٧: ٦١)

إن المعلـم المـتطلع إلى التحديث الذي يرغب به المجتمع، والمعلم المحافظ الـذي يـرفض التغـيير ويقاومـه، كلاهما موجود، وهذا أمر طبيعي وموجود في المجتمع العربي، وأن الجدل القائم لتأييد كل منهما موجود أيضاً، وأكثر من ذلك كلـه، فـإن التغـيير ممكـن له أن يحدث بقوة الأسباب الداعية له دون الحاجة إلى المعلم –قبوله أو رفضه، وأن هذه البدائل ليست دعوة للحيرة أو وضع المعيقات أمام اتخاذ القرار، لكنها حقيقة واقعة.

إن الثورة التكنولوجية الهائلة تتسارع بشكل يصعب اللحاق به، سواء أكان ذلك في وسائل الاتصال التي حولت العالم إلى قرية صغيرة، أم في وسائل الأعلام، أم في مجال الحاسبات الإلكترونية، بالإضافة إلى التقدم الصناعي والزراعي وغيرهما من المجالات المختلفة. كل ذلك أصبح يفرض على التربية تحديات لا حصر لها، إذ أخذت وسائل الإعلام تشكل مدرسة موازية تستقطب معظم الطلبة، وتجعل ارتباطهم بالمعلم وبالمدرسة أضعف مما كان، على الرغم من اختلاف أهداف كل منهما على أهداف الآخر. (الوهر، ١٩٩٧: ٥١).

ولما كان المعلم هو حجر الزاوية في عمليات التعلم والتعليم، فإن دوره في مسيرة المستقبل يعد كبيرا. إلى تطوير ذاته وصقل قدراته بحيث يصبح قادرا على مواكبة التطورات الهائلة في ميادين الحياة المختلفة، وأن يعمل على الانفتاح بها. وعليه أن يكون على دراية مستمرة بالتطورات التي تحدث في مجال تخصصه الأكاديمي من ناحية، وبأساليب التدريس المستخدمة من يوم لآخر، حتى يستفيد منها في تطوير قدراته على تعليم طلبته والارتقاء بهم إلى مستويات التميز المنشودة من ناحية أخرى. وعليه أن يكثر من حجم المادة العلمية التي يقدمها لطلبته. وأن يفرض عليهم واجبات من نوعية متميزة، وأن يرتفع بتوقعاته حول شروط التخرج ومتطلباته. وهذا يعني أن شروط التميز المنشود هو وجود تعمق أكثر في المواد العلمية، التي هي دعامة التطور التكنولوجي المعاصر، مع تشدد في مستويات الاتفاق، واعتماد مستويات أعلى لغايات النجاح والتخرج، ومع أن هذه المتطلبات قد لا تناسب كل الطلبة لما بينهم من اختلافات في قدراتهم

واستعداداتهم، إلا أنه يظل شعارا يهتدي به، وهدفا يسعى إلى تحقيقه كلما كانت الظروف المتاحة مواتية لذلك. (عدس، ١٩٩٧: ٥٧).

وإذا أردنا أن ندرس معلم الغد في الوطن العربي أثره في التنمية الشاملة للعالم العربي، فلا بد أن ننظر إلى الدور المتوقع للمعلم.

فهل المعلم هو معلم مادة (مبحث) أم هو مربٍ؟ إن هم معلم المادة يختلف عن هم المربي، فمعلم المادة همه في المقام الأول أن يقدم للطلبة جملة من المعارف والمهارات في المبحث الذي يدرسه، وهو في أحسن الأحوال يستهدف تنمية الجانب العقلي في الطلبة، وأما المربي فإن همه هو الطلبة بوضعهم متعلمين، فهو معني، لا بتنمية عقولهم فحسب، بل بتنمية اتجاهاتهم ومعتقداتهم، وبتلبية حاجاتهم واهتماماتهم، أي لشخصيتهم المتكاملة. (الشيخ،١٩٩٩: ٩٦).

وعلى ذلك، فإن المعلم بوصفه مربيا يربط بين تعليمه للمبحث وبين التنمية الشخصية المتكاملة التي تسعى مدرسته إلى تحقيقها لدى طلبتها.

ولا يمكن أن يستمر المعلم في تقديم الخدمات التربوية للطلبة في غرفة الصف كما هو الوضع حاليا. ولابد أن يصبح هذا المعلم ميسرا لعملية التعلم بما يوائم تفرد كل إنسان، سواء داخل المدرسة أو خارجها، وعليه أن يسعى لتحديد هيئات الخدمة الإنسانية والعمل والصناعة والهيئات الصحية الموجودة في المجتمع، والقادرة على الإسهام في خدمة العملية التعليمية التعلمية، وأن يتفاوض معها بكفاءة لتسهم مع المدرسة في تقديم هذه الخدمة، إن الدور المطلوب من العلم ليواجه الغد هو أن يقوم بتنسيق الجهود الرامية إلى تنفيذ عملية التعليم، وأن يقود فرقا تربوية مكونة من: طلبة جامعيين يعملون مدرسين

خصوصيين، ومتطوعين من المجتمع من ذوي المستوى العالي، ومختصين في مجالات الصناعة والتجارة والصحة والطب، وعلماء في التغذية. بحيث يسهم هؤلاء جميعا في عملية التعليم. (الوهر، ١٩٩٧: ٥٣).

إن المطلوب من المعلم أن يصبح مشرفا على توفير فرص التعليم للطلبة سواء داخل المدرسة أو خارجها، وبالتعاون مع الهيئات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة. وترتبط بالمسألة السابقة نظرة المعلم إلى عمله المدرسي. فهل ينظر المعلم إلى عمله في المدرسة على أنه وظيفة يؤديها ذات مسؤوليات محددة. أم ينظر إلى عمله على أنه جزء عضو من عمل مؤسسي؟

وشتان ما بين النظريتين، فالمعلم الذي ينظر إلى عمله على أنه وظيفة في المدرسة إلى تحقيقه من مهمات، ولا يبذل كبير جهد في رؤية العلاقة العضوية بين عمله الوظيفي وعمل المدرسة الكلي. (الشيخ، ١٩٩٩: ٩٦).

ويلاحظ أن الكثير من المعلمين بسبب نظرتهم عملهم على أنه وظيفة تعليمية في المدرسة، لا يبذلون أي جهد يذكر، لا في فهم فلسفة المدرسة، ولا في بلورة تصور واضح لرسالتها ومهماتها، وكان هذا الأمر لا يعنيهم. ولكي يتمكن المعلم من أداء هذا الدور في المستقبل فإنه لابد من الاهتمام بعملية إعداده يؤهله للقيام بهذا الدور. ولتحقيق ذلك فإنه يجب الاهتمام أولاً باستقطاب الفئات المميزة للدخول في مهنة التعليم، عن طريق جعل هذه المهنة جذابة لأكبر عدد ممكن من أفراد هذه الفئات، ولا يتم ذلك عن طريق زيادة الرواتب فقط، وإنما بالاختيار الجيد والإعداد المناسب بحيث يظهر المعلم في المجتمع كغيره من أصحاب المهن الأخرى، بحيث يمتلك معرفة خاصة به. وهناك

معايير خاصة لدخول المهنة ومزاولتها، وهو مستعد لتحمل نتائج هذه الممارسة. (الوهر، ١٩٩٧: ٥٣).

إن دور معلـم المستقبل يقوم على العمل على رفع مستوى الوعي عند الطلبة، وفي المدرسة والمجتمع، هذه القضايا التي تمس بشكل كبير مستقبل النشء والمجتمع.

وفي المسائل التي تؤثر في الدور المستقبلي للمعلم موقفه من تكنولوجيا المعلـومات والاتـصال، ومـا يـرتبط بـذلك من النظرة إلى التعلم والمعرفة. فهل يستمر المعلم في تقديمه للمعرفة في المبحث الذي يدرسه ملقنا، مستخدما في ذلك مـستوى متدنـيا مـن التكنولوجـيا؟ ولعـل هـذا الـتحدي التكنولوجي من أكثر الـتحديات إلحاحـا علـى معلـم المـستقبل. إن تطـور سبل الاتصال والتواصل وصـراعات القـوى الـسياسية والاقتـصادية العالمية، ومحولات السيطرة الفكرية والثقافـية على الشعوب. وضعت الإنسانية ضمن أطر من الحاجة الملحة لبدائل تفاهم إنسانية، تتجاوز أبعاد السيطرة والصراعات إلى التحول لتطوير حزمة من العموميات والمسلمات الإنسانية، تتسم بالشمولية والتكاملية، بهدف تيسير لقاء الأفـراد والـشعوب علـى الـتعاون والـتكاتف والتعاضد، للحفاظ على مستقبل الإنسانية ورفاهيتها وتحقيق أمنها النفسي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي.

ورغـم مـا سـبق لا حاجـة إلى القـول أن انـتشار تكنولوجيا المعلومات والاتـصال سوف يفرض على معلم المستقبل أن يبتعد عن المنحى التلقيني الذي يغلب على المعلمين في الوقت الحاضر، وأن ينتقل إلى منحى استقصائي أو بنائي ينصب على تعليم الطلبة كيفية الاتصال بالمصادر المعرفية الإلكترونية والاختيار

منها، واستخدامها في استقصاء مشكلات وقضايا مثيرة للطلبة وملبية لاهتماماتهم وحاجاتهم، وعلى إنجاز مهمات ومشروعات عمل إبداعية وصنع قرارات، وكل ذلك باستخدام التكنولوجيا الراقية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن مسؤولية إعداد المعلم العربي، وإيصاله إلى المستوى الذي يحتاجه المجتمع تقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلم، لذا فإن من غير المعقول أن يظل معلمنا يمارسها في القرن الماضي، كما لا يجوز أن يبقى هذا المعلم في أسفل السلم الاجتماعي، ومن غير الجائز أن لا تنهض بمستوى هذا المعلم اجتماعيا وأدائياً.

وحول نوعية المعلم المطلوب يجب أن يكون:

* معلما يعيش طبيعة العصر ويستوعب مستجداته ومقاصده.
* معلما يعرف كل طالب عن كثب: مستواه، وحاجاته ومشكلاته وقدراته ومواهبه.
* معلما يتابع تطور مجاله علميا ومهنيا وتقنيا بكل الأبعاد.
* معلما يجيد استخدام الوسيلة والتقنية، ويحدد كيف يعدها ومتى يعرضها والهدف من عرضها.
* معلما ذا ثقافة متعددة الروافد والأبعاد في ما يتعلق بمادته وتطبيقاتها وآثارها.
* معلما يعتمد على تفريد التعليم ليعطي كل طالب ما يحتاجه في سبيل نموه.
* معلما يكتشف المتغيرات في تلاميذه ومن حوله، ويتابع طبيعتها وأثرها، ويصوغ من الجديد مواقف تعليمية.

* معلما يجعل النشاط المدرسي فرصة للنمو المتكامل لطلابه، فيكمل ما نقص ويحقق التفاعل والتكامل بين الخبرات التي يكتسبها تلاميذه.
* معلما يعرف كيف يوجه أبناءه إلى الإبداع فيما هيأتهم له إمكاناتهم وقدراتهم (حسن، ١٩٩٨: ٦٩).

العولمة وانعكاساتها على المعلم:

إن العديد من بلدان العالم النامي بشكل عام، وبعض بلدان منطقتنا الشرق أوسطية بشكل خاص، تعاني من تغيب مفاهيم العولمة أو تهمشها، وتتجه بدل ذلك إلى التركيز على مفاهيم تتمحور حول مضامين المحدودية الوطنية والأطر الضيقة، مما يجعلها تعيش متناقضات مختلفة (الطويل، ١٩٩٧: ٥٩).

ولكي تصل الدول والمجتمعات إلى مستوى التعامل مع متطلبات العولمة لابد من مراعاة الأولويات والتحديات التالية:

* تحدي الانفتاح.
* تحدي تجاوز أمراض البروقراطية.
* تحدي المأسسة.

ولكن ما العولمة؟

لقد تعددت المفاهيم التي تصف ظاهرة العولمة، تبعا لتعدد وتنوع المجالات التي تتأثر بهذه الظاهرة، فالبعض أعطاها مفهوما عاما. وآخرون أعطوها مفهوما خاصا حسب مجال الاختصاص، فهي للبعض امتداد للسياسة الغربية، بينما للبعض الآخر تغطية للسيطرة الرأسمالية.

ويعرفها رجال الأعمال على أنها استراتيجية لزيادة الأرباح والقوة الاقتصادية للمؤسسات والشركات. بينما يرى رجال المؤسسات الاجتماعية أنها ظاهرة إيجابية كالاهتمام بالبيئة، والديمقراطية، وحقوق الإنسان وعلى هذا الأساس فإن كلمة العولمة (Globalization) بحد ذاتها مصطلح واسع لمختلف المعاني والتصاريف، فبالإمكان وصفها إيجابيا أو سلبيا، لتوضيح عمليات غاية في التعقيد ومتعدد الأبعاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية أو حتى في مجال النشاطات اليومية

(FILE: A: /globp. Htm)

وكذلك، فإن التعاريف العامة رأت في ظاهرة العولمة امتدادا طبيعيا ضروريا وقسريا فهي تقول: إن العولمة هي عملية طبيعية لا بد منها ولا رجعة عنها ويتم بواسطتها الربط الاقتصادي والسياسي والثقافي بين الدول، ولها تأثير على جميع النشاطات الإنسانية.

(FILE: A: /globaliza. Htm)

والعولمة ليست محض مفهوم مجرد. بل هي عمليات مستمرة يمكن ملاحظتها باستخدام مؤشرات كمية وكيفية في مجالات السياسة والاقتصاد والثقافة والاتصال.

وإذا أردنا أن نقترب من صياغة تعريف شامل للعولمة، فلابد من أن نضع في الاعتبار ثلاث عمليات تكشف عن جوهرها:

العملية الأولى: تتعلق بانتشار المعلومات بحيث تصبح مشاعة لدى جميع الناس.

العملية الثانية: تتعلق بتذويب الحدود بين الدول

العملية الثالثة: تتعلق بزيادة معدلات التشابه بين الجماعات والمجتمعات والمؤسسات وكل هذه العمليات قد تؤدي إلى نتائج سلبية بالنسبة إلى بعض المجتمعات، وإلى نتائج إيجابية بالنسبة إلى بعضها الآخر (ياسين، ١٩٩٨: ٧).

إن التعامل الفاعل مع متطلبات العولمة يتطلب الاهتمام في إعادة النظر في بناء إنساننا، إذ تشكل مؤسسات التعليم بعدا مهما في ذلك.

إن بناء إنسان القرن الحادي والعشرين يفترض اهتمام المؤسسات التربوية بالالتزام الواعي بتوفير مناخات فكرية، منفتحة على بيئاتها ومجتمعاتها بكل ما تشمل عليه من أطر ثقافية وحضارية، مثل هذا الالتزام يتطلب الاهتمام بجزمة من الأبعاد والعادات العقلية، لعل من أبرزها وأكثرها حساسية ما يلي:

* بعد منظورية الآخرين.
* بعد ممارسة عملية تفكير وتفكر ناقدة.
* بعد شمولية التفكير (الطويل، ١٩٩٧: ٥٩).

انعكاس العولمة على المعلم:

سيكون التوجه في المستقبل إلى إنشاء شبكات المعلمين في القرن الواحد والعشرين في أرجاء العالم. حيث يتعاون المعلمون مع معلمين آخرين من بلدان أخرى مختلفة أو خلفيات مختلفة تحقيقا للمشاركة الدائمة حيث يتم تشجيع المعلمين في تكنولوجيا التعليم لتطوير مهاراتهم باستخدام التكنولوجيا في النشاطات التعليمية.

إن معلمي الغد رواد في استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعليم والتعلم، وتطوير المهارات للمشاركة في أفكار المنهج المبتكر حيث سيساهم معلموا القرن الحادي والعشرين في بناء مدارس القرن الحادي والعشرين من خلال بناء خبراتهم باستخدام التكنولوجيا التعلم الجديد، ومشاركة خبراتهم مع طلابهم كجزء من عمليات التعلم اليومي، والعمل على توفير غرف صف تكنولجوية (WWW. 21CT. Org) ولذا، هناك دعوة للمعلمين إلى التخلي عن المحاضرات ونشاطات التلقين المكتوبة، والانطلاق نحو مجالات أوسع بكثير يستطيع فيها الطلبة اكتشاف قضايا تهمهم وإجراء أبحاث يطرحونها مستخدمين في ذلك أدوات تكنولوجية حيثما كان ملائما. هذا الأسلوب من التعليم يدعو المعلمين إلى أن يكونوا أكثر نشاطا في تصميم الفعاليات وتقديم المهارات والاستشارات، وتقييم أعمال الطلاب، وتشخيص مهاراتهم (WWW. USINFO. STATE) سوف يقوم مدرسوا المستقبل الجيدون بما هو أكثر من تعرف الطلاب بكيفية العثور على المعلومات عبر طريق المعلومات السريع فسيظل مطلوباً منهم أن يدركوا متى يختبرون، ومتى يعلقون، أو ينهون، أو يثيرون الاهتمام. وسيظل مطلوبا منهم أن ينموا مهارات الطلاب في مجال الاتصال الكتابي والشفاهي. كما سيستخدمون التكنولوجيا كنقطة بداية أو كوسيلة مساعدة. إن المدرسين الناجحين سيعملون بوصفهم مدربين وشركاء، وكمنافذ خلاقة وجسور اتصال بالعالم (غيتس، ١٩٩٨: ٣٢١).

ولكن هناك تخوف يتردد على ألسنة الكثيرين، سوف تحل محل المدرسين، ولاستغناء عن المدرسين، ولكن يؤكد غيتس توكيدا لا لبس فيه أن

ذلـك لـن يحـدث فطريق المعلومات السريع لن يحل محل المعلم، أو يحجم أهمية أي مـن الكفـاءات التعليمـية الإنـسانية التي تحتاج إليها من أجل تحديات الغد: المدرسين الملتزمين، والإداريين المبدعين، وأولياء الأمور المعنيين، وبطبيعة الحال، الطلاب المجتهدين. (غيتس، ١٩٩٨: ٣٠١).

الفصل الرابع

إعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي

الواقع والتطلعات

الفصل الرابع

إعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي

الواقع والتطلعات

مقدمة:

لئن كان النصف الثاني من القرن الماضي، قد شهد تطورا ضخماً في مدخلات ومخرجات النظم التربوية العربية بشكل عام، فقد شهد الأردن مثل هذا التطور على المستويين المدرسي والجامعي. وقد تمثل ذلك في الازدياد المستمر لمعدلات الالتحاق بالتعليم إلى حد اقتربت فيه من الدول المتطورة، سواء أكان ذلك في مؤسساتها التعليمية العامة أو الخاصة للمستويات المختلفة.

وعلى الرغم من التطور الكمي في النظم التربوية، إلا أن هناك حالة من عدم الرضا عن الجانب النوعي وهو الشق الآخر لعملية التطور المنشودة. ومثل هذا الأمر، يدعو القائمين على شؤون التعليم في مختلف الدول العربية إلى تقويم هذه النظم، وإعادة النظر في الأسباب والنتائج على المستويين المحلي والعربي، من خلال الندوات العربية ذات الصلة، برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لكافة الدول العربية، أو لأكبر عدد منها. ومثال ذلك تلك الندوات التي انعقدت في الخمسينيات والسبعينيات والثمانينيات وحتى خلال السنوات العشر الأخيرة من القرن المنصرم، لتدارس الأوضاع الخاصة بالتعليم بشكل عام، وقضايا إعداد وتدريب المعلمين بشكل خاص.

لقد جاء في مسودة التقرير التلخيصي (منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠، ص ص ٣٩-٤٠) لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي الكارثة أو الأمل أنه وفي إطار المشروع المذكور تم استقصاء آراء مجموعة كبيرة من قيادات الرأي العام العربي، حول الأهداف المتوخاة للتعليم. وقد ضمنت هذه القيادات عناصر من العاملين في مختلف مجالات الحياة العربية المعاصرة، كالسياسة والاجتماع والحرب والدين والأدب والإعلام والفنون والتربية. وقد أجمع هؤلاء فيما يزيد عن ألف استجابة، شملت تفصيلات ومضامين كثيرة، إلا أن الأهداف العشرة المتفق عليها تتلخص فيما يلي:

١- تنمية الجسم والوجدان.
٢- تنمية الإيمان بالله ورسله والقيم الروحية والإنسانية.
٣- غرس الاعتزاز بالعروبة والأمة والوطن.
٤- تدريب الفرد على واجبات المواطنة والمشاركة المجتمعية والسياسية.
٥- غرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإتقان.
٦- إعداد الإنسان للمستقبل: المرونة وسرعة الاستجابة للتغيير.
٧- إعداد الإنسان القادر على صنع المستقبل: الابتكار والإبداع والتخطيط والتنظيم.
٨- الإسهام في تحقيق التنمية الشاملة.
٩- سد الفجوة التكنولوجية وتجاوزها.
١٠- تنمية التفكير المنهجي النقدي العقلاني.

إن المدرسة العربية تجد نفسها ملزمة في هذا العصر، بالتركيز على دورها ليس من خلال تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات وإكسابهم المهارات، وإنما من خلال العناية بشخصيات الطلبة، والعمل على تنميتها من مختلف الجوانب، وذلك من أجل إيجاد جيل فاعل يستطيع المساهمة الإيجابية لصالحه ولصالح المجتمع بشكل عام. وهذه يتطلب البحث في كيفية تحقيق هذه الأهداف من خلال توفير المناخ التعليمي المناسب لذلك. ومن الأمور الواجب مراعاتها، إكساب المعلم الكفايات الضرورية، لتمكينه من المساهمة بإيجابية في تحقيق هذه الغايات. ولذلك يمكن الاستعانة بهذه الأهداف أو ببعضها في تحليل وظيفة المعلم العربي، الأمر الذي يساعد على تحليل واقع عمله لرسم أفضل المسارات لإعداده وتنميته بالطريقة المثلى.

ولذلك لم يكن التركيز على شؤون المعلم العربي بمحض الصدفة، وإنما للقناعة النابعة من عظم دوره في العملية التربوية. ولحصر خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين والطلبة في المدارس الأردنية، وذكر أبو حلو ورفقاؤه (١٩٩٠، ص ص ٨-١٠)، أن سلامة وعطاونة قاما بدراسة توصلا من خلالها إلى أن هذه الخصائص مرتبة حسب الأهمية هي:

١-	التمكن من المادة التعليمية.	١٠-	تنويع الأسئلة.
٢-	الديمقراطية.	١١-	مراعاة الفروق الفردية.
٣-	المرونة.	١٢-	التأهيل التخصصي والمسلكي.
٤-	التسامح.	١٣-	الإلمام بأهداف المادة التدريسية.
٥-	التنويع في أساليب التدريس.	١٤-	الاتزان الشخصي.
٦-	قوة الشخصية.	١٥-	دماثة الخلق.
٧-	سلامة الجسم.	١٦-	سلامة المبادئ.
٨-	الانتماء والحماس للمهنة.	١٧-	المحافظة على المظهر اللائق.
٩-	التحضير المسبق للمادة الدراسية.		

وسواء أكانت هذه الخصائص هي كل أم بعض من تلك الخصائص المرغوبة للمعلم العربي، فإنه وبحق يعتبر أهم عناصر العملية التربوية، وسر فشلها أو نجاحها. ولذلك يجب اختياره وإعداده وتأهيله وتدريبه وتوسيع مداركه، بما يتفق مع عظم المسؤوليات التي تناط به. ولابد له أن يكون راضيا عن طبيعة عمله، ومحبا لمهنته، ومنتميا لدينه ووطنه ورسالته التربوية، ذلك لأن التعليم رسالة أكثر من كونه وظيفة، والقائم عليها يمثل القدوة الحسنة قولا وعملا. وعلى المعلم الجيد أن يمتلك الفكر النير، والقدرة على التفاعل الإيجابي مع طلبته، وزملائه، وأولياء أمور الطلبة، تفاعلا مبنيا على الاحترام والثقة وتبادل الرأي والمشاركة والحوار، وأن يكون المعلم فاعلا في كل العملية التربوية وليس فقط يتعلق بنصابه من الحصص في الفصل الدراسي. وعلى المعلم أن يكون قادرا على مواكبة التغيرات التي يشهدها العصر حاضرا، ومستعدا للتعامل مع متطلبات المستقبل، إيمانا منه برسالته ودوره في تحقيق أهداف التربية

الشاملة وغاياتها. فلم يعد مقبولا أن يكون المعلم الذي تتطلع إليه أنظار طلبته كل صباح، بمعزل عن الحياة، وما يستجد في المجالات الحياتية المختلفة. ولذلك فإن تربية المعلمين هي قضية القضايا، فلا يعقل أن يحصل تطوير تربوي حقيقي، دون قيام المعلمين بالمسؤولية الأولى في هذا المجال، بجانب كل من يعنيهم أمر هذا التطوير، لأنهم يمثلون الشريك الأهم في عملية التطوير التربوي. ويجب أن تتم عملية التدريب لهؤلاء المعلمين بشكل مستمر من وقت لآخر. وجدير بالذكر، أن إيجاد مجتمع مدرسي دائم التعلم للمتعلمين والمعلمين على السواء، هو ما أشير إليه في معظم مشاريع الإصلاح التربوي المحلية والإقليمية والدولية. ويتطلب التطوير التربوي، إعداد المعلم وتدريبه في إطار أهداف التطوير وما يترتب عليه من تطوير في المناهج، وفي استراتيجيات التعليم والتقويم ولا سيما ما يتصل بتمرس المعلم على أساليب التعلم الذاتي.

ومن الأهمية بمكان أن يتم إعداد المعلم من قبل مؤسسات التعليم العالي، وأن يتم تدريبه بشكل متواصل أثناء الخدمة، ليواكب الأساليب الحديثة في المجالات التي يتوجب عليه متابعتها، علاوة على تطوير أساليب القبول ووضع الضوابط والآليات للاختيار الأفضل من الطلبة المتقدمين للالتحاق بكليات العلوم التربوية وإعداد المعلمين.

أما فيما يتعلق بالمعلمين الذين هم الآن على رأس عملهم، فإن قضية تأهيلهم وتدريبهم سواء أكان ذلك في أثناء الخدمة، أم من خلال كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، فقد أخذت الاهتمام الملائم للوصول بهم إلى المستوى المنشود، بقدر لا يقل في أهميته عن برامج الإعداد للمعلمين قبل الخدمة. وفي

كل الأحوال يجب أن يبنى المنهاج المعد لتأهيلهم، مستندا على حاجاتهم الحقيقية للتأهيل، معتمدا على معرفة ما لديهم من خبرات عملية في التعليم، من خلال مراجعتها والتدقيق فيها بشكل متعمق ونقدي. ويتم ذلك من أجل استكمال ما لديهم من كفايات، ووضع كافة العناصر التخصصية والتربوية التي تلزمهم، للقيام بمهماتهم خير قيام. ولابد أن يتم ذلك بطريقة تتكامل فيها النظرية مع التطبيق، ليتخرجوا من جديد على مستوى يتساوى مع ما تتطلبه مهماتهم التربوية.

وإذا كان لابد من إعادة النظر في مناهج كليات ومعاهد إعداد المعلمين أو كليات العلوم التربوية ومناهجها، وممارساتها، لتعديلها وتطويرها وتحسينها، فإن ذلك لا يشكل البديل عن ضرورة تمهين التعليم من خلال التدريب أثناء الخدمة، بقيادة مدربين مؤهلين واسعي الأفق، على أمل أن يقوم المعلم بمهماته كرسالة لتكتمل أهم الحلقات في مجال التطوير التربوي لإعداد المعلمين وتمهينهم.

واقع إعداد المعلم وتنميته في الدول العربية (أمثلة مختلفة)

لقد حاولت الدول العربية جاهدة خلال النصف الثاني من القرن المنصرم أن تلحق بركب العالم المتطور، وكان المعلم العربي على الدوام عنصرا مهما في هذا التوجه. ومن هنا كان على الدول العربية، أن تعنى بالجوانب ذات الصلة بإعداد المعلم وتنميته. فقد أشار مرسي (١٩٧٤) إلى ما أوصى به مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي لجامعة الدول العربية (القاهرة ٨-١٧ يناير

١٩٧٣)، بأن يتم إعداد المعلمين في إطار البرامج، بغض النظر عن المراحل التعليمية التي سيعملون فيها بعد تأهيلهم. وقد أوصي أن تقوم وزارات الدول العربية بإنشاء مديريات أو أقسام خاصة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة تهتم بإعداد البرامج التدريبية وتنفيذها وتقويمها. وأن الاهتمام بإعداد المعلم كما أشير إليه جاء متمشيا مع الوثيقة الدولية التي صدرت بشأن أوضاع المعلمين، ومكانتهم عام ١٩٦٦، حيث تضمنت المبادئ المتعلقة بإعدادهم. وقد جاء فيها ضرورة وضع سياسة ثابتة لإعداد المعلمين وفق منهج يهتم بجوانب الإعداد الثقافية، والتخصصية، والمسلكية، والتدريب الميداني، وكذلك البحث والتجريب التربوي. وقد جاءت تلك المحاولات منسجمة أيضا مع كل ما نودي به من قبل النقابات المهنية للمعلمين، واتحاد المعلمين العرب، والاتجاهات العامة التي وردت في ميثاق التعليم العربي الذي وافق عليه المؤتمر الثالث لوزراء التربية، الذي عقد في الكويت (١٧-٢٢/ ٢/ ١٩٦٨).

وفيما يلي أمثلة من التجارب العربية لإعداد المعلمين:

١- جمهورية السودان الديمقراطية:

لقد أنشأت عددا من معاهد إعداد المعلمين، كان أولها معهد "بخت الرضا" وغيره من المعاهد، تراوحت سنوات الدراسة فيها ما بين سنتين إلى أربع سنوات وذلك من أجل إعداد المعلمين لمرحلتي الدراسة الابتدائية والمتوسطة. وفيما يتعلق بمعلمي المرحلة الثانوية فقد أنيطت هذه المهمة بكلية "أم درمان"، إضافة إلى المعهد العالي للمعلمين. وقد أشير إلى أن السودان سيحذو حذو الأردن في الاستفادة من تجربة معهد الأنروا في إعداد المعلمين.

٢- الجمهورية العربية السورية:

يتم إعداد المعلمين وفق نظم مختلفة، حيث يهتم الأول منها بإعداد معلمي المرحلة الابتدائية في دور المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية. وقد أنشئت معاهد خاصة لإعداد معلمي المرحلة الإعدادية منذ عام ١٩٦٨/ ١٩٦٩ لمدة سنتين دراسيتين، في حين أن إعداد معلمي المرحلة الثانوية يتم في نطاق الجامعة والتعليم العالي.

٣- الجمهورية العراقية:

كما هو الحال في معظم البلدان العربية يختلف إعداد معلم المرحلة الابتدائية أو الثانوية. حيث كان يتم إعداد معلم المرحلة الابتدائية في معاهد المعلمين والمعلمات لمدة سنتين دراسيتين يتلقى فيها الطالب مواد نظرية وعملية، يمنح في نهايتها دبلوم معاهد المعلمين والمعلمات. وفيما يتعلق بمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية فقد تولت كلية التربية في جامعة بغداد وكلية البنات، الإعداد المهني للمعلمين والمعلمات. وقد اعتبرت الحكومة العراقية أن كليات الآداب والعلوم واللغات والتربية الرياضة والشريعة وأكاديمية الفنون، مصادر رديفة لكلية التربية في تزويد المدارس من احتياجاتها من المعلمين في التخصصات المختلفة.

٤- الكويت:

فيما يتعلق بتأهيل المعلمين قبل الخدمة، ولقد أنشأت منذ عام ١٩٦٢ معهدا لتدريب المعلمين، وآخر لتدريب المعلمات، يقبل منهما الطلبة بعد شهادة الإعدادية، لمدة أربع سنوات دراسية. وأصبح القبول منذ عام ١٩٧٢ للطلبة الحاصلين على الثانوية العامة، ولمدة سنتين دراسيتين، يعد فيهما الطلبة أكاديميا ومهنيا، لمعلمين للمرحلة الابتدائية. أما بالنسبة لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية، فقد تولت جامعة الكويت الاعتناء بهذا الأمر، حيث كان الطلبة يلتحقون بكلية التربية في الجامعة ليتم إعدادهم أكاديميا في السنوات الثلاثة الأولى، وخصصت الرابعة للتأهيل التربوي، حيث يمارس الطلبة التعليم في الفصول الدراسية بمعدل يومين في الأسبوع طيلة فصلي السنة الدراسية. ولكن ذلك لم يكن يفي بمطالب التوسع في التعليم، ولذلك اعتمدت الكويت على جيرانها العرب في تزويدها باحتياجاتها من المعلمين. ومنذ عام ١٩٨٠/ ١٩٨١، يجري تأهيل المعلمين في المستوى الجامعي، كما يحدث في مصر لجميع معلمي المراحل الدراسية. وبالنسبة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، فقد تم تنظيمه لتدريب المعلمين غير المؤهلين في مواقع عملهم، لتعويض النقص في خلفيات إعدادهم. أما وقد تحقق هذا الهدف، فقد تحول التركيز على تنمية مهارات التعليم، تمشيا مع الاتجاهات الحديثة في الفكر التربوي، من أجل النهوض بمهمات وظائفهم على نحو مناسب. وفيما يتعلق بالأغراض قصيرة الأجل للتدريب في أثناء الخدمة، فإن التركيز موجه لنحو الحاجات التوجيهية الملحة للمبتدئين في مهنة التعليم، وتمكينهم من التعامل مع الكتب المقرر استخدامها

حديثا، وتهيئة من تم ترقيتهم إلى وظائف جديدة. في حين أن الأغراض طويلة الأجل تركز على تدريب غير المؤهلين مهنيا، وتهيئة المعلمين للحاجات المستقبلية انسجاما مع المتغيرات في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية. ولتحقيق ذلك، تتبع استراتيجيات تدريبية مثل الدراسات النظرية، والعملية، وكتابة التقارير، وورش العمل، وذلك من خلال المحاضرات، ودروس الإيضاح في مجموعات، وتنويع المواد التدريبية. وتتم هذه الدورات لفترات مختلفة وفي أوقات مختلفة من العام الدراسي (عالية-١٩٨٣).

٥- الجمهورية اللبنانية:

كان إعداد معلمي المرحلة الابتدائية يتم في معاهد المعلمين لمدة ثلاث سنوات بعد المرحلة المتوسطة من التعليم. وقد اهتمت كلية التربية بإعداد معلمي المرحلة الثانوية لمدة خمس سنوات بعد التعليم الثانوي. أما فيما يتعلق بمعلمي المرحلة المتوسطة، فقد كان يتم إلحاق أولئك الذين أنهوا برامج الدراسة لمعاهد إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ببرامج تكميلية، تتيح لهم التدريس في المرحلة المذكورة إضافة إلى إمكانية إلحاقهم بكلية التربية في الجامعة لمدة خمس سنوات.

٦- ليبيا:

لقد أنشئت معاهد المغلمين والمعلمين الحديثة في العام الدراسي١٩٦٨/ ١٩٦٩ لتحل محل معاهد المعلمين والمعلمات التي سبق وأن أنشئت عام١٩٤٧/

١٩٤٨. وتحددت مدة الدراسة في هذه المعاهد بسنتين دراسيتين بعد مستوى الشهادة الإعدادية. وقد واجه هذا النظام مشكلات أدت إلى العدول عنه عام ١٩٧٣/٧٢، حيث استحدثت معاهد للمعلمين مدة الدراسة بها خمس سنوات بعد المرحلة الابتدائية، تمنح خريجيها إجازة التدريس العامة في المرحلة الابتدائية. وكان قد أنشأ عام ٤٥/ ١٩٥٥ معاهد للمعلمين والمعلمات يقبل فيها الطلبة الحاصلون على الشهادة الإعدادية لمدة أربع سنوات في تخصصات اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية والتربية الفنية والتربية الرياضية، للتدريس في المرحلة الابتدائية، أو الإعدادية بعد حصولهم على إجازة التدريس الخاصة. أما فيما يتعلق بالمرحلة الإعدادية أو الثانوية فقد تولت كلية التربية في الجامعة الليبية إعداد المعلمين إضافة إلى الاستعانة بخريجي الكليات الأخرى في الجامعة لتزويد النظام التربوي بعد تأهيلهم تربويا.

٧- جمهورية مصر العربية:

لقد كانت مصر رائدة في إعداد المعلمين، وذلك لأنها كانت ومنذ البداية تؤمن بأن لنجاحهم في تأدية المهمات المناطة بهم يعتمد على نوع الإعداد المهني الذي يتلقونه. ولقد استخدم المصريون تعبيرات المعلم الناجح، والسمات الشخصية، والثبات الانفعالي، والاتزان النفسي... الخ وهي دلالة يستشف منها الريادة في إعداد المعلمين وفق نظم متقدمة. ومهما اختلفت نظم الإعداد في مصر فقد نوه إلى أنها تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هي، الإعداد الثقافي العام، والأساس الأكاديمي التخصصي، والأساس المهني الذي يتعلق بأصول مهنة التدريس. ولذلك فقد كان علم النفس التربوي والاجتماعي وسيكولوجية

الـنمو وأصـول التربية وطرائق التدريس والتربية المقارنة، كلها وشائج ضرورية للإعـداد المهـني لمعلمـي مصر. وعلى الدوام كانت مصر سابقة في تطوير إعداد المعلمـين، ففـي عـام ١٩٦٧، قـرر المؤتمـر النوعـي للدراسات التربوية، وإعداد المعلمـين الـذي انعقـد في جامعـة "عـين شمـس"، أن يكـون إعداد معلم المرحلة الابتدائـية في إطـار التعليم الجامعي، لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية، وذلك اعتبارا من عام ١٩٧٢. أما فيما يتعلق بمعلمي المرحلة الإعدادية والـثانوية، فقـد تـولت مـسؤولية ذلـك معاهد عالية تتبع وزارة التعليم العالي، وكلـيات التربـية في الجامعـات المـصرية. وقـد اتـبع كـل مـن نظامـي الإعـداد للمعلمـين، وهمـا نظـام الإعداد التتابعي الذي يقوم على أساس إعداد الطالب أكاديميا في الكلـيات مجموع سني الدراسة أربع سنوات للجانب الأكاديمي وسنة خامـسة للجانـب المهـني. وفي النظام التكاملي كان يتم إعداد المعلمين في كليات التربـية علـى أسـاس تكامـل الإعـداد الأكاديمي والمهني، لمدة أربع سنوات بعد مـستوى الـثانوية العامة وذلك في مختلف جامعات البلاد. أما فيما يتعلق بإعداد معلمـي التعلـيم الـثانوي الفني، فقد تولت كلية المعلمين الصناعية (التي أخذت مكـان المعهـد العالـي الـصناعي في المطرية) مهمة إعداد المهندسين كمعلمين في المـدارس الـصناعية والمعاهد الفنية. وفي العام ١٩٧٢/ ١٩٧٣ تحولت الكلية إلى كلية التكنولوجيا والتربية، ورغم إلحاقها بجامعة حلوان عام ٧٥/ ١٩٧٦ إلا أنها بقـيت تهدف فيما تهدف إلى تخريج معلمين لنظام التعليم الفني والمهني الصناعي في مـصر، إضـافة إلى أن خريجيها/ مهندسون في تخصصاتهم الفنية (معهد الورقة أحد خريجي الكلية المذكورة).

٨- المغرب:

كما هو الحال في بقية الدول العربية، يتم إعداد معلمي المرحلة الابتدائية خارج النطاق الجامعي، في حين أن إعداد معلمي المرحلة الثانوية هو من اختصاص كليتي العلوم والآداب في المستوى الجامعي. ويضم نفس المستوى في الكليتين المذكورتين نمطين من التأهيل للمعلمين. إذ يمتد الأول لسنتين دراسيتين حيث يتم تأهيل معلمي المرحلة المتوسطة، والنمط الثاني يمتد إلى أربع سنوات لتغطية بعض من احتياجات المرحلة الثانوية سالفة الذكر من الكوادر التدريسية. وفيما بعد عام ١٩٦٨ تم إنشاء شعب تربوية لتأهيل المعلمين للتدريس في المرحلة الثانوية، وذلك من خلال إضافة هذه الشعب لبعض المدارس الثانوية الكبيرة في البلاد.

٩- اليمن:

تعكس التجربة اليمنية أنماط مختلفة لإعداد المعلمين تشبه إلى حد كبير تنوع درجات الحرارة وتباينات الطقس في ذلك القطر وفي آن واحد أيضا. ففي شمال اليمن (الموحد حاليا)، كانت معاهد المعلمات الأولية (أو الإعدادية) تقبل الطالبات من الحاصلات على الابتدائية لمدة ثلاث سنوات حتى نيل دبلوم المعلمات، الذي يعادل الشهادة الإعدادية العامة، وذلك للتدريس في المرحلة الابتدائية. وكان هناك معاهد مشابهة للمعلمين، إلا أن قرارا بإلغاء التجربتين قد نفذ اعتبارا من عام ٦٨/ ١٩٦٩، وذلك لاقتناع المسؤولين أن خريجي هذا النمط

مـن المعاهد (غير الناضجين في العمر)، لا يتمكنون من تحمل أعباء التعليم التي يـنوء عـن حملها الراشدون. وفيما يتعلق بإعداد معلمي المرحلة المتوسطة، كانت هـناك معاهد لإعداد المعلمين في المرحلة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي إضافة إلى مـا يقـدم فـيها من موضوعات تربوية. إلا أن هذه التجربة كانت محدودة في تطبيقها، وفي تـوزيعها الجغـرافي. وفي العـام الدراسـي ١٩٦٩/ ١٩٧٠ أنـشئت كليـتان جامعيـتان، إحـداهما للتربـية، حيث بدأت الدراسة فيها في العام ٧٠/ ١٩٧١. وكـان الهـدف حينذاك هو إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية، حـيث كـان يقـبل في هـذه الكلـية الطلـبة والطالبات من الحاصلين على شهادة الـثانوية العامـة، أو دبلـوم معهد المعلمين، أو المعلمات المذكورين آنفا لمدة أربع سنوات دراسية. وعلى الرغم من ذلك فقد استمر الشطر الشمالي من اليمن في اعـتماده علـى الكـوادر التدريـسية لمخـتلف مـراحل التعليم من الدول العربية الشقيقة.

أمـا في الـشطر الجنوبـي للـيمن، وعلـى الـرغم من أن مدرسة لمعلمي المرحلة الابتدائية، كانت قد أنشئت مبكرا في عام ١٨٥٠، إلا أن هذا الشطر بقي حتـى منتـصف القرن العشرين، دون أية مؤسسات لتأهيل المعلمين. وقد اقتصر إعـداد المعلمـين علـى بدايـة كانـت عام ١٩٥٢، حيث اعتمدت صفوف ثانوية للبـنين والبـنات، وسمـيت حيـنذاك بكلـية عدن، وكلية البنات، إذ كانتا تعدان الطلـبة لمـستوى الثانوية (المستوى العادي في جامعة لدن O-Level). أما الدار الخاصة بإعداد المعلمين التي أنشئت في عام ١٩٥٧، وسميت باسم مركز تدريب المعلمـين الـتي أنشئت في عام ١٩٥٧، وسميت باسم مركز تدريب المعلمين التي

أنشئت في عام ١٩٥٧، وسميت باسم مركز تدريب المعلمين فقد تبعها إنشاء مركز لتدريب المعلمات في عام ١٩٦١ حيث كانت كل هذه المحاولات المتتابعة، تسعى لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية. وعلى الرغم من أن البلاد بقيت تعتمد على المعلمين الوافدين من الدول العربية الشقيقة، إلا أنها بدأت مع تسلم الحكومة الوطنية لشؤون البلاد عام ١٩٦٧ حين لقي التأهيل الأكاديمي والمسلكي للمعلمين تباشير العناية به. وفي السبعينيات، وبمعاونة منظمات دولية، تم وضع اللبنات الأساسية لإعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية في معاهد مدة الدراسة فيها سنتين بعد مستوى الثانوية، واختصت البرامج الجامعية بإعداد معلمي المرحلة الثانوية.

١٠- اللاجئون الفلسطينيون في الضفة الغربية وقطاع غزة والدول المضيفة:

جاء في كتاب أعدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٧) لتفعيل الدور الذي تقوم به الأنروا في تقديم خدمات التعليم لأبناء اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة، عمدت الأنروا إلى إنشاء معهد التربية، بهدف تأهيل المعلمين لمرحلتي التعليم الابتدائية والإعدادية. والمعهد المذكور يمثل في إنشائه وتفعيل دوره، استجابة عملية لما نادت به المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واليونسكو لجعل برنامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة إجرائيا. وقد اعتمد المعهد المذكور تدريبه للمعلمين المنحى متعدد الوسائط، كنسق يستهدف تدريب المعلمين وهم في مواقع عملهم وبيوتهم،

باستخدام وسائل متعددة. وكان ذلك يطلب تحديد أهداف التدريب، وتوظيف الموارد بأقصى كفاية، وأقل كلفة ممكنة، وتخطيط وتنفيذ وتقويم برامج التدريب. وارتكزت فلسفة المقترح على الطرائق المباشرة في التدريب، كالحلقات الدراسية والزيارات التوجيهية والبحوث الإجرائية، والطرائق غير المباشرة، كالدراسة الذاتية بمختلف وسائلها. وبمضي أكثر من ثلاثة عقود على إنشاء المعهد، فقد قدم وما زال يقدم خدمات تربوية جليلة في تدريب المعلمين الفلسطينيين، وساعد من خلال نواتج برامجه على تعزيز الهوية الثقافية للفلسطينيين، منطلقا في ذلك من أسس علمية وتربوية ونفسية، تتساوى مع حاجات الفئات المستهدفة من المعلمين، على الرغم من تواجدهم في خمسة أقطار عربية مختلفة. وقد أشير إلى إيجابية هذه التجربة، تبعها استجابة المعهد لتقديم خدمات، بناء على طلبات من أقطار عربية منها: الأردن، والسودان، واليمن، والبحرين، وسلطنة عمان، والسعودية، والإمارات، والعراق، وسوريا، ولبنان، وذلك بالتعاون مع منظمات دولية مثل اليونسكو، واليونسيف، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، حيث تم كل ذلك من خلال وحدة خارجية ألحقت بالمعهد المذكور باسم "وحدة اليونسكو للخدمات الخارجية". ولقد امتاز المنحى متعدد الوسائط في تدريب المعلمين بتنظيمه للبرامج التدريبية من خلال اشتقاق أهداف التدريب، وفق الحاجات الحقيقية للمعلمين، بشمولية وتكامل واستمرار وتنوع ومرونة وانفتاح، لمواكبة المتغيرات والمستجدات، في مجال تدريب المعلمين، وتقويم، أدائهم ليكون المنحى بذلك قد جسر الهوة بين النظرية والتطبيق.

وفي دراسة لأثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين المقدم في وكالة الغوث في الضفة الغربية، فيما يتعلق بالكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم، توصل الهودلي (١٩٩٧، ص ص ٧٧-٧٨) إلى جملة من التوصيات منها:

١- "ضرورة استمرارية برنامج التأهيل المذكور، لإكساب الفئة المستهدفة تلك الكفايات التعليمية، في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

٢- ضرورة الأخذ بعين الاعتبار، اعتماد أسلوب المشاركة في التقويم، من وجهة نظر المشاركين، عند تقييم أدائهم، وذلك من أجل زيادة صدق التقييم".

١١- الأردن:

لقد واجه الأردن في بداية الخمسينيات واحدة من أهم المشكلات التربوية، وهي انخفاض المستوى المهني للمعلمين، كمشكلة موروثة نتيجة لعدم وجود نظام لإعدادهم. وتعود عملية إعداد المعلمين إلى عام ١٩٥١، وفي دليل لكليات المجتمع، أعدته وزارة التربية والتعليم (١٩٨١)، اتضح أنه حينما افتتح أول صف لإعداد المعلمين، لمدة سنة واحدة في مدرسة كلية الحسين في عمان. واستجابة للحاجة إلى أعداد كبيرة من المعلمين والمعلمات المؤهلين، فقد تم في الخمسينيات، إنشاء ستة معاهد في الأردن بضفتيه، وتبع ذلك افتتاح ستة معاهد للمعلمات في عام ١٩٦٤. أما في السبعينيات فقد عززت عملية إعداد المعلمين، بافتتاح خمسة معاهد أخرى. ومع دخول القطاع الخاص ميدان إعداد المعلمين،

وصل عـددها في عـام ١٩٨٠ إلى اثني عشر معهدا، حيث تبع ذلك ستة معاهد أخـرى، وكـل ذلـك في مجال إعـداد المعلمين قبل الخدمة حيث تم توفير كوادر تعليمية مؤهلة في وقت قصير نسبيا.

وفي كـل الظـروف كانـت الغايـة مـن إعـداد المعلمـين كما هو موضح أعـلاه، لتأهيل معلمين يحملون إجازة ممارسة المهنة لرياض الأطفال وللمدارس الابتدائـية، مـن خـلال إعـدادهم لمـدة سـنتين دراسيتين، بعد الثانوية العامة في المعاهد المذكورة آنفا، وذلك انسجاما مع قانون التربية رقم ١٧ لسنة ١٩٦٤. أما فـيما يـتعلق بمعلمـي المـرحلة الـثانوية، فقـد اشـترط القانـون المذكـور وجوب حصولهم على الشهادة الجامعية في التخصص إضافة إلى التأهيل التربوي.

وانسجاما مع توصيات مؤتمر التطوير التربوي عام ١٩٨٧، تم تبني خطة شـاملة لتنمية كفايات المعلمين أكاديميا وفنيا، من أجل مواكبة التطورات في مجال إعـدادهم وذلك من خلال مسارين متكاملين، هما التأهيل والتدريب التربويين كما يلي:

١- التأهيل التربوي:

استنادا إلى المادة رقم (٢١) من قانون التربية والتعليم (٣) لسنة١٩٩٤، فقـد تبـنت وزارة التربية والتعليم الأردنية عملية تأهيل المعلمين من حملة دبلوم كلـية المجـتمع أو ما يعادلها، للحصول على الدرجة الجامعية، كإجازة تمكنهم من العمـل في مـرحلة التعلـيم الأساسية. أما فيما يتعلق في معلمي المرحلة الثانوية، فقـد اعـتمدت درجـة الدبلـوم في التربـية بعد الشهادة الجامعية الأولى، كإجازة تعليمـية لمعلمـي هـذه المـرحلة. وقـد أصبح الالتـزام بـذلك أمـر لا مفر منه،

لمؤسسات التعليم العامة والخاصة. ورغم الصعوبات التي واجهت هذه العملية تخطيطا وتنفيذا، إلا أنها اعتبرت توجها إيجابيا لرفع سوية التعليم.

٢- التدريب التربوي:

بهدف إحداث نقلة نوعية تمكن المعلمين من التمكن من تلك المهارات الضرورية لهم، تعميقا لفلسفة التطوير التربوي، ولتغير إيجابي في اتجاهات المعلمين نحو عملية التعليم والتعلم، ذكر حياصات (١٩٩٧)، أن مديرية التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم، سعت إلى تدريب تربوي للمعلمين، يرتبط بحاجاتهم الفعلية، فيما يتعلق بتطبيق المناهج والكتب المدرسية الجديدة، وذلك من خلال تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين، اتصفت بالمرونة، والشمول، والتجديد، والوظيفية. وعلى الرغم من أن هذه البرامج التدريبية، قد بدأت بشكل تجريبي، وواجهت صعوبات متنوعة، تمثلت في المواد التدريبية والمدربين وسلبية القناعات والاتجاهات للفئات المستهدفة، علاوة على مشكلات مادية وبشرية، إلا أن هذه البرامج كانت موفقة في تحقيق النتاجات التدريبية المنشودة.

وفي دراسة استهدفت التعرف على درجة فعالية برنامج تأهيل المعلمين فيما يتعلق بتحسين ممارساتهم التعليمية خلص ديراني (١٩٩٧، ص ص ٢٢-٣٥) إلى أن برنامج التأهيل للجامعيين في كلية العلوم التربوية التابعة للجامعة الأردنية، أسهم بدرجة عالية في تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين. وأوضح أن المجالات التي تحسنت فيها ممارسات المعلمين هي: التدريس الصفي، وإدارة الصف وحفظ النظام، وتحسين العلاقة مع الطلبة، وتحسين العلاقة مع الزملاء.

وقد أشار الباحث إلى عدم تحسن فهم الدارسين للنظام التربوي في الأردن، وركز على ضرورة ملائمة برامج التأهيل التربوي، بطريقة تتعامل فيها مع التغير المستمر في حاجات المعلمين والنظريات التربوية، وطرائق وأساليب التدريس، انسجاما مع متطلبات التطوير التربوي.

وعلى الرغم من المعوقات الفنية والبشرية والمادية لبرامج تدريب المعلمين وإعدادهم أثناء الخدمة في الأردن، فقد خلصت دراسة تقويمية لها أعدها حسن (٢٠٠٠)، بأن هناك تحسن في الممارسات التعليمية للمعلمين في مجالات أساليب التدريس، والمادة الأكاديمية، نتيجة التحاقهم ببرنامجي إعداد المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة، إلا أنه ما زال هناك انخفاض في مقدار تأثرهم بتوجهات فلسفة التطوير التربوي، المتعلقة بالقدرة على تنمية تفكير الطلبة، والتعامل مع الفروق الفردية، والإعداد للحياة العملية. وفيما يتعلق بالمعلمين الذين التحقوا ببرنامجي إعداد المعلمين وتأهيلهم في الجامعات وتدريبهم أثناء الخدمة، جاءت نتائج المقابلات وتحليل المشاهدات الصفية، لتؤكد أن هناك تحسنا في الممارسات التعليمية، لمجالات المادة الأكاديمية، والتخطيط التدريسي، وأساليب التدريس، وتقويم التعلم، والعلاقات بين المعلمين والطلبة، حيث احتلت مركزا متقدما في أولويات المعلمين بدلا من الاقتصار على الاهتمام بالمادة التعليمية، وكذلك النمو المهني للمعلمين. وفي معرض توصيات الدراسة التقويمية المذكورة، أشير إلى ضرورة تحديد أهداف مفصلة وواضحة لبرامج التدريب والتأهيل، لتشكل موجهات تصميمية وتنفيذية وتقويمية لتلك البرامج، مع التركيز على المهارات العملية والاتجاهات المهنية المرغوبة. وفيما يتعلق بأساليب التدريس، أوصي

بضرورة إكساب المعلمين المهارات المرتبطة بالأنشطة التعليمية، وتوجيههم نحو استخدام الأساليب التدريسية أكثر من أسلوب المحاضرة التقليدي. أما أساليب التقويم فقد أشير إلى ضرورة متابعة تأدية المعلم لمهماته المناطة به ميدانيا، وبيان مدى تقدمه في اكتساب المهارات الضرورية، والسعي باستمرار، لتحسين معارفه وممارساته.

الأعداد أثناء الخدمة (النموذج):

يقصد بهذا النمط من الإعداد، تلك الفعاليات المنتظمة وغير المنتظمة، الهادفة إلى تحسين معارف المعلمين، وتطوير مهاراتهم، من أجل زيادة فاعليتهم في إنجاز المهمات المناطة بهم.

والنظم التربوية مطالبة باستمرار بتلبية الحاجات المتغيرة لها، الناجمة عن التحديات المختلفة، ويمثل المعلمون أحد أهم موضوعات الإصلاح والتغيير. وطالما إن التركيز على عمليات إعداد المعلمين أثناء الخدمة، فإن تسليط الضوء على نماذج الإعداد أثناء الخدمة، ييسر للمتتبع لهذه القضية، اختيار المسار الأنسب لعملية التدريب المنشودة.

والنماذج المتعددة لإعداد المعلمين أثناء الخدمة، تباين في مسمياتها تبعا للجهة التي تتبنى موضوع الإعداد. ففي ورقة عمل حول الإعداد أثناء الخدمة للمعلمين، (عمر الشيخ -**) في ورقة عمل قدمت لمؤتمر في الرباط (غير منشورة، وغير مؤرخة) أوضح هذه النماذج بمستوياتها المختلفة، مثل الإعداد على مستوى المدرسة، وعلى مستوى المنطقة، على مستوى القطر، على المستوى

المركـزي أو اللامركـزي أو المنـسق مركـزيا)، أو حـسب طبيعة الإعداد. وحين نقـول نمـوذجا شـاملا، فـإن ذلك يعني الإعداد الكلي للمعلم، بشقيه الأكاديمي والتربـوي، أو جـزئيا فيما يتعلق بمهمة معينة، كإدارة الصف. وقد يكون إعدادا عامـا، مـن خـلال التركيـز علـى الجانـب الـثقافي لمهنية المعلم، تزويده بالمعارف التربـوية العلمـية، أو أدائـيا، ويقـصد بذلك تبني تجديد تربوي، ويتم تنفيذه كما يراد له (مثل اعتماد منهاج جديد، أو تغطية جديدة).

وهنا يجيء **السؤال الأول الذي يطرح نفسه**: ما هو الدور المطلوب من المعلـم ليـتم تحديـد نمـوذج الإعداد المناسب؛ لتحقيق هذا الدور، بالشكل الذي يجـب، لـيكون معلمـا ذا فاعلية، يؤدي عمله إلى مخرجات مقبولة، يتقن مجموعة مـن المهـارات الأكاديمـية والمـسلكية، تـرتبط بـالأداء المنـشود، ووظيفته، وقابلة للتحقـيق. فقـد نقول إنه معلم مهني (محترف)، ثاقب البصر، (قادر على التعامل مـع مختلف الأوضـاع وتوليد الحلول الملائمة)، وقد نقول إنه عامل ماهر حذق التعلـيم بتكـرار الممارسة دون رؤية أو تفكير. إن تحديد ماهيته كمعلم، هي التي تفـرض لديـنا مفهوما عنه، سيؤدي بالتالي إلى تحديد النموذج المناسب لإعداده، ومـن ثـم يـتم بـناء ذلـك الـنموذج إطارا ومحتوى وفعاليات، ليصار إلى تطويع الجانـب التخطيطـي، وفـق تنفـيذ ملائـم، وتقـويم فعـال، إلى نـتاجات سلوكية تنعكس إيجابياتها على تحقيق تعلم فعال للمعلمين.

أما السؤال الثاني فهو: ما الذي يحتاج إليه المعلم؟ ماذا يحتاج، ومن أين يمكـن لـه أن يحقـق حاجاته، وهو أمر منوط بدوره المطلوب منه، والذي يتطلب تدريـبه. فهـل يحـتاج إلى المعـرفة، أم الـتفكير، أم كلـيهما؟ وإذا كانـت حاجـته

للمعـرفة، فهـل هـي معـرفة بالموضـوع الـذي يدرسـه، أم معـرفة تـتعلق (بالبيداغوجـية)، أم معرفة تتعلق بالأصول التربوية حول مبادئ التعليم والتعلم وإدارة الصف؟ أم يحتاج إلى كل هذه الأمور، أم إلى بعضها. ومهما تكن المعرفة، التي يحتاجها، فلأي غرض سيوظفها، فهل هو التطبيق، أم التبرير، أم التنوير، أم التحوير، أم الإنـتاج لتـصميم المواقـف، أم البيـئات التعلمـية، أو تحقـيق غايـة متوخاة؟ ثـم أي نـوع مـن الـتفكير يحتاج؟ فهـل هو تفكير علمي، أم فني، أم عملـي، أم مـاذا؟ ثـم مـا هـي تلـك المـصادر الـتي يـتوجب عليه التفاعل معها للوصـول إلى المعرفة والتفكير، أحدهما أو كليهما؟ فهل هي التعليم في الصف؟ أم محاكـاة لمواقف صفية؟ أم دراسة ذاتية؟ أم زمالة مع معلم حاذق ليتتلمذ على يديه؟

والسؤال الثالث هو: كيف يكتسب المعلمون ما يحتاجون إليه من معرفة أو تفكـير أو كلـيهما؟ هل اكتساب المعرفة سيزيد فاعلية المعلم في التعليم، وهل تـتطور القـدرة علـى التعلـيم عـند مختلف المعلمين بنفس الكيفية؟ أم إن هناك عـوامل تحـد من هذه النتيجة عند البعض منهم، فيكون نموها مختلفا عند هذا أو ذاك. إذا كان الأمر كذلك، إذن هنالك عوامل يلزم التحكم بها، من أجل تحسين نتيجة الإعداد والتدريب الموجه لأفراد يتباينون في قدراتهم وخلفياتهم العلمية. ولـذلك كـيف تحفـزهم علـى تطويـر هـذه القـدرات، وكـيف تصل بالمعلم إلى المـستوى الذي يمكنه من ضبط إدراكاته وسلوكياته، فيكتسب الاستقلالية والثقة لتـصل إلى مـا تـريد. ومجمل القول، إن الأسئلة الثلاثة الواردة آنفا تتداخل معا، لـتحديد الـنموذج الملائـم لإعـداد المعلمـين أثناء الخدمة، وما ينطوي عليه هذا

الـنموذج مـن عملـيات. ولكـن هنالك اعتبارات (ابستمولوجية) تتعلق بطبيعة المعـرفة، وكيفـية اكتـسابها، وخصوصا ما يتعلق منها بإعداد المعلـم، لذلك، فإن نمـاذج الإعـداد تختلف مـن وقت لآخر، ومن مجموعة لأخرى، وحتى في البلد الواحد أحيانا.

نماذج على المستوى المركزي:

قـد تكـون هـذه الـبرامج لجميع المعلمين في القطر الواحد أو إلى فئات معيـنة، وقـد تكـون شـاملة أو جـزئية أو عامـة أو أدائـية في طبيعتها. ومن هذه النماذج:

١- نموذج تأهيل المعلمين:

طبق وما يزال يطبق في العديد من الدول، وخصوصا حديثة العهد منها بتطويـر الـنظم التربـوية، وذلـك في حالـة الطلـب المتـزايد علـى التعليم، ويتم اسـتخدام هـذا الـنمط مـن الـتدريب؛ لأولـئك الذين تنقصهم الخبرة والإعداد الـثقافي العـام، وغـيرّ الناضـجين (المؤهلين) من المعلمين حديثي العهد بالتعليم وصـغار الـسن مـنهم. وفي حالـة ارتفـاع الأصـوات لتطويـر التعلـيم، لا يـتم الاسـتغناء عـن غـير المـؤهلين واسـتبدالهم، وإنمـا يـتم تدريـبهم. ويفترض هذا الـنموذج ضـرورة امـتلاك الحـد الأدنـى مـن المعـرفة الأكاديمية في الموضوعات المدرسـية، كمـا يفـترض أن اكتـساب المعلـم لمعرفة تربوية عامة، ومعرفة تربوية خاصة، ليتحول كليهما إلى سلوك ممارس، ولهذا البرنامج نتائجه بشرط وجود

المتابعة الجيدة، ويمكن أن تقوم به بعض المدارس أو المعاهد المتخصصة في إعداد المعلمين، ويمكن لكليات -التربية- جزئيا أن تساهم في ذلك من خلال الدراسة المسائية. وأفضل مثال على هذا المنحى؛ هو ما قام به معهد إعداد المعلمين التابع للأنروا/ اليونسكو، لمستويات مختلفة من معلمي الوكالة. وكذلك ما قامت به وزارة التربية والتعليم الأردنية، من تأهيل لحملة الثانوية من المعلمين بالتعاون مع جهات مختلفة. ولذلك نجد أن معهد الوكالة ووزارة التربية اعتمدا استخدام المنحى متعدد الوسائط لتحقيق غاياتهما في تأهيل المعلمين من أجل تحسين اتجاهات المعلمين المشاركين وتحسين سلوكياتهم التعليمية في المواقف التعليمية.

٢- برامج الإعداد الإثرائية:

يتعامل مع الحاجات المهنية للمعلمين، اعتمادا على أسلوب تحديد الحاجات في القطر أو المنطقة، وفي ضوء الحاجات يخطط برنامج الإعداد الإغنائي، وقد تكون الأنشطة على شكل محاضرات، أو لجان، أو مشاغل تربوية، أو بحث إجرائي، أو تجريب صفي، أو دراسة حالة. وكما هو مبين فالأنشطة مختلفة ويقوم عليها خبراء بالتعاون من كل أصحاب العلاقة من أجل إنجاح البرنامج، وتحقيق الأهداف المنشودة. والأثر الذي يحدثه البرنامج يتوقف على طبيعة الأنشطة، وعلى مدى استجابتها لحاجات المعلمين وقبولهم لها، وانهماكهم في تنفيذها.

٣- نموذج المنهاج كأداة:

كما هو معلوم، فإن نجاح أي منهاج يعتمد على خصائصه، وعلى تفهم المعلمين لهذه الخصائص، والأدوات والفلسفة التي يقوم عليها، علاوة على المناخ التعليمي لتنفيذ ذلك. المنهاج والتدريب للمعلمين في هذا السياق، معني بتفهمهم لخصائص المنهاج، وتنفيذه وفق أسس جديدة، ليصبح بذلك المنهاج وسيلة لتغير المعلم، الذي يعتبر أداة التغيير لما سيتعلمه الطلبة. وقد حدث مثل هذا الأمر، بعد إطلاق القمر الصناعي الروسي (سبوتينك) الذي هدد التفوق الأمريكي، ثم نقل من أمريكا إلى دول أخرى. ويتم التدريب خلال الإجازات الصيفية من خلال الخبراء والجامعات، وتكون مادة التدريب هي موضوع المنهاج، ويقومون بتدريباته وأنشطته ويجيبون على أسئلة ويحلون مسائله، ويستخدمون بوضوح طرق الاستقصاء الرياضي والمناحي الأخرى، ليكون ذلك مقدمة للكيفية التي سيتعلمون بها طلبتهم لاحقا. وعلى الرغم من أهمية مثل هذا النمط، إلا أن التربويون لديهم عليه بعض التحفظات، من زاوية أن تغير المعلم، يجب ان يكون داخليا وإن كانت حوافزه خارجية، علاوة على الشك في مدى فاعلية الإدارة المدرسية في المتابعة لما لذلك من أثر على النتائج.

٤- نموذج التدريب المهني على الكفايات:

يقوم هذا النموذج على مبدأ إتقان المعلم للمهارات والممارسات. ومنها على سبيل المثال قدرته على زيادة انهماك الطلبة في التعليم، أو استغلال وقت التعلم، وطرح الأسئلة، وتوفير التغذية الراجعة المناسبة، والأنشطة في

ضوء التغذية الراجعة، وتوفير مناخ صفي ملائم. والنموذج المذكور يعتبر المعلم فـني يمتلك مهارات، ويقوم بتوظيفها في المواقف التعليمية. والعملية الرئيسية في هذا النموذج، هي التدريب المصغر للمعلمين، حيث يتم فيها قيام المعلم بعرض الـدرس أو المهـارة أمـام مجمـوعة صـغيرة، وتقـدم له تغذية راجعة بعد التأدية، وتكـرر المحاولة حتى يتم التمكن من خدمة المهارة. وزمن المحاولة محدودة بخمس دقائق، بوجود خمسة طلاب مثلا، ومجموعة من زملاء المعلم الذين يساعدونه في تقيـيم أدائـه، وهـو بالتالـي أسلوب يتضمن التقييم الذاتي، وتقييم الأمران معا يـشكلان التقيـيم التشخيـصي. ورغـم رواج هـذا الـنموذج في الخمـسينيات والـستينيات، إلا أن اسـتخدامه انحسر في نهاية السبعينيات، والسبب أن تبسيط الموقـف التعلمـي بهـذا الشكل، تنظر إليه على أنه عمل آلي، وكأن كل المواقف التعليمـية متـشابهة من وجهة نظر النموذج، إلا أن واقع التعليم ليس كذلك في مختلف المواقف. وهناك سبب آخر هو عدم الاتفاق على قائمة الكفايات، إضافة إلى عـدم الاقتـناع بالأثـر الذي يتركه مثل هذا النمط على المعلم، ومن ثم على المتعلمين لاحقـا. ومؤخـرا تم الـتفكير في تطويـر الـنموذج، مـن خلال تطويعه لمواقـف تعليمـية مختلفة، وهـو الأمـر الـذي يعني اقتناع الكثيرين بأهميته رغم انحساره التدريجي.

نماذج لامركزية في الإعداد للمعلمين:

إن اختلاف هذه النماذج عن تلك المركزية، هي أن الأخيرة تتم على مستوى المدرسة الواحدة، وتنظر للمعلم كمقلد للسلوك التعليمي الجيد، ويستطيع نقلها منفذ وليس مبادرا للتغيير، ولذلك فهي نماذج تطرح شعارات لعمل المعلم، يطبق مضامينها مثل (المعلم متأمل، المعلم باحث، المعلم مستقصي). وتفترض هذه النماذج أن لكل معلم نظريته الخاصة به في الاستقصاء، رغم اختلاف المعلمين في وعيهم لأبعاد النظريات. فهي وإن كانت واضحة لبعضهم، إلا أنها ليست كذلك للكثيرين. ولذلك ترى هذه النماذج، ضرورة إلمام المعلم بالأبعاد النظرية للأساليب المتبعة، والنظريات المطبقة، ليكون قادرا على إحداث نقلة نوعية في التعليم. وتجيء هذه النماذج لتركز على تطوير قدرة المعلم على كيفية التعليم وخصوصا للكبار. والنماذج الفرعية للنماذج اللامركزية خمسة وهي:

١- نموذج التنمية الموجه ذاتيا.
٢- نموذج الملاحظة التقييمية.
٣- نموذج التطوير/ التحسين.
٤- نموذج التدريب.
٥- نموذج الاستقصاء.

ولكل نموذج افتراضاته ومتطلباته النظرية. وهي نماذج متداخلة ولكنها جميعا تشمل النشاطات التالية:

أ- **الإشراف الإكلينيكي**: وإشراف الأقران، حيث يقوم بذلك معلم زميل أو مشرف تربوي من خلال الاجتماع مع المعلم المستهدف، يحددان فيه جانبا

من السلوك التعليمي لفحص نتائجه، ويتفقان على ما يتوجب ملاحظته، ويخططـان معـا لذلك. ثم يقوم المعلم المستهدف بالأداء، ويسجل الطرف الآخـر الملاحظـات، ثـم تبحث الملاحظات فيما بعد للوصول إلى اتفاق. وقد أثبت هذا الأسلوب فعاليته ونجاحه.

ب- مراكـز المعلمـين: مـن خـلال توفير فرصة للمعلم لتنمية ذاته، من خلال مصادر التعليم المتاحة، والاتصال بالخبراء العاملين في المراكز.

جـ- مـدارس التنمـية: وهـذه المـدارس كفكرة تنتمي لما نادى به جون ديوي، حـول تنمـية الفريق أو الزمالة بين العاملين في المدرسة، أو توجيههم نحو الاستقـصاء لمارسـتهم ومشكلاتهم، وفحص أفكارهم التي يتفقون على تجـريبها، ممـا يحـول المدرسـة إلى خلية عمل إيجابي، وللخبراء والجامعات دور كبير في إنجاح مثل هذه النشاطات.

د- الـبحث: في هـذا النشاط، يقوم المعلم ببحث موجه؛ لتحسين عمله بجهد ذاتـي، ومـن خـلال مراكز لتطوير التعلم وأحيانا يتم ربط بعض المعلمين مـع مراكـز ذات علاقـة بالـبحث التطويـرية، حـيث يقدم المركز التوجيه والـدعم اللازمـين، وغالـبا مـا يقوم على التوجيه خبير أو أستاذ جامعي متخصص.

معلم الغد:

في زمـن تتقاذفه عوامل التغيير، تغدو المعرفة وسيلة وغاية. ويشير جاك ديلور وآخرون (١٩٩٦) وما دام التغيير سمة الحياة، فيصبح لزاما على الفرد أن

ينشد المعرفة ما دام حيا. فإذا كانت هذه الرؤية، تصبح ترجمتها إلى واقع أمر منوط بالمعلمين. وهذا يعني أن الإعداد للحياة في الحاضر، والتعامل مع متطلبات المستقبل يضع على كاهل المعلم عبئا لا يوازيه إلا عظم الآمال والطموحات المعقودة على جيل الغد. فالمستقبل آت بمستجداته وقيمه وتكنولوجياته، لتضيف مسؤوليات جسيمة على أولئك الذين يضطلعون بمهمات إعداد الجيل الجديد. ولذلك تبدو عملية إعداد معلمي الغد، وتحسين مكانتهم والارتقاء بسيكولوجياتهم، وإكسابهم المعارف والمهارات المنشودة، واتصافهم بالخصائص والقدرات المهنية، أمرا لا مفر من السعي لتحقيقه.

وفي معرض حديثها حول خصائص المعلم الملائم لمتطلبات العصر، أوضحت (باربالين-٢٠٠٠) من وجهة نظرها أن المعلم هو الذي:

١- يشارك الآخرين في ما يعرف.

٢- يشرح بوضوح.

٣- يدرب ويوجه التأدية العملية.

٤- يجيب على الأسئلة.

٥- يعلم كيف يجد الإجابات للأسئلة.

٦- يستخدم كافة المصادر.

٧- يوضح كيف تعمل الأشياء.

٨- يمارس الصبر.

٩- يشجع المتعلمين.

١٠- لا يتوقف عن المحاولة حتى يحقق النتائج بطريقة أو بأخرى.

١١- يجعل من التعلم متعة.

١٢- يتعلم من طلبته.

١٣- يعتز بإنجازات طلبته.

وفي تجربة لولاية بنسلفانيا حول ملامح إعداد المعلمين، للقرن الحادي والعشرين، أشار (هيكوك، ١٩٩٨، ص٦) إلى أن الحد الأدنى للالتحاق ببرامج إعداد للمعلمين يتمثل في ضرورة حصولهم على تقدير تراكمي بمعدل 'ب' في تخصص العلوم أو الفنون بعد قضاء فترة زمنية لثلاثة فصول دراسية. ويتم اختيار هذين الموضوعين لأنهما أكثر ارتباطا بموضوعات الدراسات اللاحقة.

أما المتطلبات اللازم توفرها في معلمي المرحلة الثانوية، فهي الشهادة الجامعية في التخصص، إضافة إلى التأهيل المسلكي لمدة سنة دراسية تعقب الشهادة الجامعية، بشرط أن لا يقل التقدير التراكمي عن معدل 'ب'. علاوة على ذلك هنالك امتحان تأهيل فني لا يسمح لمن يجيب عن أقل عن ٥٠٪ من أسئلة الالتحاق بقافلة الذين يسعون للعمل كمدرسين. وقد كان في السابق، يسمح فقط للمتفوقين في ذلك الامتحان، بنسبة ٥٪ منها، إلا أن هذا الرقم، ارتفع قيم تتراوح بين ١٦٪-٤٠٪ في تخصصات مختلفة لأولئك المتقدمين للوظائف للعمل كمعلمين. ثم حتى بعد النجاح هنالك دربت بنمطية التلمذة المهنية حيث يتخذ الطابع العملي لتهيئة هؤلاء للعمل كمعلمين.

وفي إطار النظرة الحديثة إلى التعليم، جاء في وثيقة الكارثة والأمل لمنتدى الفكر العربي (١٩٩٠)، إلى أن استمرار أوضاع التعليم على ما هي عليه من حيث الكم والنوع، سيؤدي حتما إلى خسارة ثانية إضافة إلى كلفة التعليم

التي أهدرت في إعداد المتعلمين، وتتمثل هذه الخسارة في الأجور التي ستدفع لهم عند تشغيلهم لاحقا. وعلاوة على ذلك فإن إشغال هؤلاء الخريجين لوظائف دون تأهيل نوعي، سوف ينعكس سلبا على مستوى الأداء مما يتسبب في تردي الأوضاع الاقتصادية، وانحسار فرص العمل. وإذا حدث ذلك، فإن الأمر لن يؤدي فقط إلى اضطرابات اجتماعية وسياسية، بل ستكون النتائج، أن تعليماً هزيلاً سيؤدي إلى كارثة محققة. وبدلا من أن يسهم التعليم من خلال مخرجاته في مجابهة مشكلات التخلف، تصبح هذه المخرجات مشكلة كبرى، ومعقدة تضاف إلى مشكلات الفقر والمرض والبطالة.

ومشهد التشاؤم الموضح أعلاه يتمثل في التخوف من عدم قدرة نظام التعليم على الاستجابة لمتطلبات الغد. فالتحديات التي تواجهه كثيرة، ومتشعبة. والخطورة تكمن في تسارع المعلوماتية، والمستجدات التكنولوجية التي تؤثر في مختلف مناحي الحياة، والإيقاع البطيء لتجاوب نمطية التعليم السائدة حاليا مع متطلبات مواجهة هذه التحديات. والنتيجة بطبيعة الحال ستكون فجوة بين متطلبات المجتمع المتغيرة، وقدرة النظام التعليمي على سد هذه الفجوة من خلال استجابته لتلك المتطلبات. لذلك، فإذا أمكن اعتبار كل ما ذكر أعلاه، يشكل ملمحا حقيقيا للمشكلة التي نواجه أو لجزء منها، فإن هذا يبرر الاهتمام والتركيز على إعداد المعلم العربي. ولذلك ليلحظ التدهور، ويسعى للإصلاح، وينطلق ليؤدي دوره بإيمان وثقة في ضوء معرفة واضحة للمهمات المناطة به، وهو الأمر الذي يشكل مبررا قويا للاهتمام بإعداد المعلم العربي.

وإزاء هذا الأمر ذكر (عمر الشيخ، ١٩٩٩، ص٩٥): "لو كانت مهمات المدرسة التي نريدها للقرن الحادي والعشرين متفقا عليها، إذ يمكن عندئذ الانطلاق من هذه المهمات، وتحليلها واشتقاق الأدوار التي يجب أن يؤديها المعلم، حتى تتمكن المدرسة من تحقيق مهماتها، وتحديد متطلبات هذه الأدوار، والتفكير في الاستراتيجيات والطرائق التي عين على إعداد المعلم بنجاح لتأدية هذه الأدوار".

وفي معرض حديثه عن المدرسة في القرن العشرين، تطرق (الشيخ، ١٩٩٩، ص ص٢٦-٢٧) إلى إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، فأشار إلى ما يتوجب عمله لتحقيق الغايات المنشودة. ولذلك فهو يعتبر أن المعلم مرب، وليس معلم مادة، ومطور للمنهاج، وأكثر رعاية لاهتمامات الطلبة، وأكثر تأثيرا في تنمية تفكيرهم. ولذلك تجده يقترح مراجعة برامج إعداد المعلمين، والتحول في هذه البرامج إلى برامج تراعي:

- ((توجيه برامج إعداد المعلمين في الجامعة نحو تطوير قدرة الطلبة على استخدام المعرفة، التربوية والنفسية والاجتماعية في حل المشكلات التعليمية، وصنع القرارات التربوية، ونحو الخبرات العملية، ونحو التفكير البيداغوجي المتأمل.
- تأسيس بنى تنظيمية في المدرسة تتيح للمعلمين فرص التعلم من بعضهم بعضا.
- تأسيس شبكات تعليمية تتيح للمعلمين في المدارس المختلفة أن يتبادلوا خبراتهم، وأن تعاونوا معا لتطوير تعليمهم وتعلم طلبتهم.

- إيجاد صيغ تعاونية بين المدارس والجامعات، تتيح للمعلمين الاستفادة من الخبرات الجامعية في حل المشكلات التربوية التي يواجهونها، وفي تطوير أنفسهم)).

وفي إطار النموذج العربي لمدرسة المستقبل كما طرحه منتدى الفكر العربي، وأكد عليه (التربويون العرب في وصيتهم، ٢٠٠٠، ص ص ٤٤-٤٥)، تم تحديد أهداف التعليم التي يمكن أن تهتدي بها نظم التعليم العربية في القرن الحادي والعشرين، أشير إلى وجوب:

"تنمية الجسم والوجدان والعقل، وغرس الإيمان بالله ورسله والقيم الإنسانية، وغرس الاعتزاز بالعروبة والأمة والوطن والوحدة، وتدريب الفرد على المواطنة والمشاركة الجمعية السياسية، وغرس قيم وممارسات العمل والإنتاج والإنفاق، وإعداد الإنسان العربي للتكيف مع المستقبل، والمرونة وسرعة الاستجابة، وإعداد الإنسان العربي القادر على صنع المستقبل والابتكار والإبداع، والإسهام في تحقيق التنمية الشاملة وتوطين التكنولوجيا، وتنمية التفكير العقلاني والتعبير عنه بلغة عربية سليمة".

في ضوء ذلك فإن إعداد معلم الغد يتطلب خصائص ينبغي أن تتوافر فيه، ليتمكن من أداء دوره كما يلي:

١- التمكن من مادة التخصص، ومسايرة ما يستجد عليها من تطورات.

٢- الإلمام بالخصائص النمائية للطلبة، وتفهم معارفهم ودوافعهم المتصلة بالتعلم.

٣- اعتماد الطرائق والأساليب التي تيسر تعلم الطلبة وتؤدي إلى تعلم فعال.

٤- اتباع وسائل وطرائق التقويم التي يمكن من خلالها تشخيص استعدادات الطلبة وتقييم ما تعلموه.

٥- خلق جو ديمقراطي يمكن الطلبة من المناقشة والحوار، وتحسين علاقاتهم مع المعلم، ومحو صورة المعلم المستبد.

٦- السعي الحثيث للتعلم الذاتي برغبة ذاتية.

٧- الاتزان الانفعالي.

٨- التمكن من تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة والبيئة المحيطة.

١٠- الإلمام بمهارات استخدام الحاسب وتطبيقاته في التعليم وجعله اكثر تشويقا.

ولتحقيق تلك الخصائص والصفات في المعلم العربي وضع (التربويون العرب، ٢٠٠٠، ص ص ٥٧-٥٨) عددا من الموجهات لإعداده وتدريبه كما يلي:

١- تمهين التعليم والعمل على إعداد مصفوفة الكفايات اللازمة لإعداد المعلم، للتمكن من القيام بأدواره التربوية والاجتماعية والإنسانية.

٢- أن يتم إعداد كل معلمي المدارس والمراحل في الجامعة.

٣- أن يعد معلم كل مرحلة من مراحل التعليم؛ إعدادا متخصصا يتسق مع المرحلة التي يعمل بها.

٤- أن يصبح التدريب والتعليم المستمر، وإعادة التدريب لمعلمين أمرا إلزاميا.

٥- إدخال الموضوعات الجديدة في المعلوماتية؛ وطرائق استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، وفي مناهج إعداد المعلمين، مع التركيز على التطبيقات المسلكية وأساليب التقويم.

٦- تحديد معايير علمية وتربوية وصحية وثقافية، ملائمة لانتقاء المعلمين، وترغيبهم في عملهم، وتحفيزهم لتطوير ذواتهم وخبراتهم.

٧- اعتماد سلم رتبي لترقية المعلم وظيفيا، يبنى على نموه المهني وعطائه الوظيفي، على أن يرتبط ذلك بحوافز مادية ومعنوية مجزية.

٨- توفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلم، تكريما لرسالته التربوية والقومية، وحرصا على توفير العناصر الكفوءة في مهنة التعليم التي تتوافر لديها الرغبة في التعليم أولا، والعلمية والتربوية ثانيا.

٩- العمل على إنشاء جمعيات ونقابات للمعلمين ذات أهداف تربوية وثقافية واجتماعية؛ تسهم في رفع سوية المعلمين، وزيادة عطائهم وحل مشكلاتهم.

الخاتمة:

بالتدقيق في التجارب الدولية والإقليمية والمحلية، تبدو أهمية إعداد المعلمين، سواء أكان ذلك قبل الخدمة، أو أثنائها في قمة الأولويات؟ وفي ضوء التجارب العربية، وانسجاما مع المتغيرات المتلاحقة، فقد حان الوقت لكي يقوم العرب بعملية تقويمية عميقة، لمشروعهم التربوي، بعد أن مضى عليه نصف ونيف من الزمان. ذلك أن التطور الكمي الهائل الذي حققه العرب، على صعيد إعداد المعلمين، لم يحدث ذلك التغير المنشود في أعماق ووجدان الإنسان العربي، إذ أنه ما زال في دائرة الشك. وفي هذا العصر، ورغم أننا لسنا على يقين مما سيكون عليه حال المستقبل الذي نعمل من أجله، فقد أضحت مراجعة العلاقة بين التعليم بمختلف أنماطه من جهة، والمجتمع من جهة أخرى، ومدى قدرة مخرجات هذه الأنماط من التعليم، على الاستجابة لمتطلبات المجتمع في ظلال العولمة، أمرا لا مفر منه. فقانون الصيرورة، يقضي بأن الماضي لا يصبح حاضرا، ولن يغدو مستقبلا، وذلك خلافا للمستقبل الذي يتحتم عليه أن يصبح حاضرا، وهو ذاته سيؤول إلى ماض لا محالة. ومن نافلة القول، إن ما نحس به من عدم القدرة على مواكبة التكنولوجيا الحديثة، ليس نمطا متأصلا في الشخصية العربية، بقدر ما هو ناجم عن ظروف تاريخية واجتماعية وثقافية، وسيؤدي انحسارها حتما إلى انحسار المعوقات التي تواجه الأمة.

وتبعا لذلك، فإن أنماط الإعداد المختلفة للمعلمين العرب، أضحت ضرورة لا مندوحة عنها. وخلاصة القول، يتوجب أن يأخذ إعداد المعلمين عناية كل ذوي العلاقة وصناع القرار. ولزاما علينا أن نولي الإعداد قبل الخدمة

الأهمية اللازمة، ليصبح على مستوى الدراسة الجامعية التي يعقبها تأهيل تربوي لمختلف حلقات التعليم الأساسي والثانوي، وأن يشتمل ذلك التأهيل على تطبيقات عملية. وقد يكون من الحكمة، إخضاع المتقدمين (للعمل كمعلمين) لامتحان خاص يمكنهم من الحصول على إجازة للتعليم (مدتها خمس سنوات)، هو من الاعتبارات الهامة لضمان تعليم جيد النتاجات. وكذلك فإن مطالبتهم بتطوير أنفسهم، ومواكبة كل جديد، وتكرار امتحان الإجازة كل خمس سنوات، سيكون ضمانا أكيدا لنواتج تعليمية فضلى، بشرط أن يتزامن ذلك مع إعطاء المعلمين المكانة اللائقة بعظم المسؤوليات المناطة بهم.

وأما جانب الإعداد الآخر، وهو التدريب أثناء الخدمة، فلا بد له أن يكون مستجيبا لحاجات المعلمين، من أجل زيادة فاعليتهم في تأدية مهماتهم، وفقا للحاجات المتغيرة، استجابة للتغير في متطلبات المهنة، وفلسفة وغايات المؤسسة التربوية، ومواجهة ما يطرأ على المعلمين أنفسهم من تغيرات، أو تلبية لحديثي العهد بالتدريس. ولا ننسى أن التدريب عملية مستمرة، لجسر الهوة بين الواقع والمتوقع، تلبية للحاجات الآنية والمستقبلية، ولتحسين النتاجات من خلال استثمار أمثل للموارد.

اللهم أعطنا القوة لنغير ما يمكن تغييره، وامنحنا الشجاعة لنتعامل مع مالا يمكن تغييره، وهب لنا من لدنك الحكمة، لنميز بين هذا وذاك، والله المستعان.

مراجع الفصل الرابع

١- منتدى الفكر العربي (١٩٩٠)، **تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين**، مسودة التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي 'الكارثة أو الأمل'، المؤتمر السنوي السابع للهيئة العامة.

٢- أبو حلو، يعقوب، الخليلي، خليل، سلامة، كايد (١٩٩١)، **البحوث والدراسات المتعلقة بالتعليم الأساسي في الأردن**، المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، سلسلة منشورات المركز (٣)، الأردن،ص ص٨-١٠.

٣- مرسي، محمد منير (١٩٧٤)، **التعليم العام في البلاد العربية**، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

٤- عالية، كمال يوسف (١٩٨٣)، **دراسة حالة عن تدريب العاملين في حقل التربية والتعليم أثناء الخدمة في دولة الكويت**، دراسات حول تدريب وإعداد العاملين في التربية في المنطقة العربية، العدد ٢ –حزيران ١٩٨٤، إعداد مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

٥- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٧)، **إدارة التربية**، اجتماع خبراء لدراسة جدوى إمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بالبلاد العربية، التقرير النهائي، القاهرة، جامعة الدول العربية، ص ص ٧٤-٥١.

٦- الهودلي، عبد الجابر إبراهيم (١٩٩٧). **أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين المقدم في وكالة الغوث بالضفة الغربية في الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، كلية الدراسات العليا، فلسطين.

٧- وزارة التربية والتعليم (١٩٨١). **دليل كليات المجتمع العامة**، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

٨- حياصات، أحمد (١٩٩٧). **التنمية المهنية للمعلمين**، التعليم في الأردن واقع وتحديات، مؤسسة عبد الحميد شومان.

٩- ديراني، محمد عيد، **فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارستهم التعليمية**، مجلة دراسات، تصدر عن عمادة البحث العلمي – الجامعة الأردنية، المجلد ٢٤، العلوم التربوية، العدد ١، آذار ١٩٩٧، ص ص ٢٢-٣٥.

١٠- حسن، محمد (٢٠٠٠). **دراسة تقويمية لبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم أثناء الخدمة في الأردن**، دراسة غير منشورة بعد.

١١- الشيخ، عمر (***)، **الإعداد أثناء الخدمة، نماذج وأشكال**، الجامعة الأردنية.

١٢- جاك ديلور وآخرون (١٩٩٦)، التعليم ذلك الكنز المكنون، تقرير قدمته إلى اليونسكو للجنة دولية معينة بالتربية للقرن الحادي والعشرين، اليونسكو، باريس.

١٣- منتدى الفكر العربي، مرجع سابق، ص٨.

١٤- الشيخ، عمر (١٩٩٩)، المعلم الذي نريد للقرن الحادي والعشرين، المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين، مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان-الأردن، ص٩٥.

١٥- الشيخ، عمر (١٩٩٩)، المرجع السابق، ص ص ٢٦-٢٧.

١٦- التربويون العرب يكتبون وصيتهم، مجلة المعرفة، مجلة شهرية تصدر عن وزارة المعارف السعودية، العدد (٦٤)، ٢٠٠٠، ص ص ٤٤-٤٥.

١٧- **التربيون العرب يكتبون وصيتهم**، المرجع السابق، ص ص ٥٧-٥٨.

18- Lehn, Barbara (2000), **What Is a Teacher**? The Millbrook Press, Brookfield, Connecticut, USA.

19- **Hickok, Eugene W., TECHERS –Training of – Government policy –Pennsylvania, Policy Review, Sep/Oct 98 Issue 91, P6.**

الفصل الخامس

المبادئ والأسس العامة لإعداد المعلمين وتنميتهم

الفصل الخامس

المبادئ والأسس العامة لإعداد المعلمين وتنميتهم

المقدمة:

إن عملية إعداد المعلمين وتنميتهم تحتل أهمية خاصة في العملية التعليمية، وإذا أردنا النجاح لهذه العملية التعليمية في تحقيق أهدافها فيجب أن نركز وقبل أي شيء آخر على المعلم وإعداده الإعداد الذي يليق بالأدوار المسندة إليه، وانطلاقاً من هذه الفلسفة فقد جاءت توصيات المؤتمر التربوي عام (١٩٨٧م) منسجمة ما تقدم فقد تبنت وزارة التربية والتعليم خطة شاملة لتنمية الكفايات الإدائية على الصعيدين، كفاية الأداء الأكاديمي وكفاية الأداء الفني لدى العاملين فيها، ولقد جاءت هذه الخطوة لتواكب المتغيرات المتسارعة في حقل إعداد المعلمين وتنميتهم، بحيث يصبحوا قادرين على تلبية المتطلبات الشاملة التي يشهدها الأردن (لقاء تربوي، ١٩٩٧). وانطلاقاً من المفهوم القائل بأن التدريس فناً وليس علماً يرى بعض خبراء التربية بأن فن التدريس هذا لا يمكن اكتسابه بالممارسة والتدريب (د. جابر، ص٢). فكل فنان يتعلم طرق الأداء من فنان آخر يتخذ موقف التلميذ من المدرس، والعبقري ينمي طرقه الخاصة به ولكننا لا نستطيع أن نتوقع من ملايين المعلمين أن يكونوا عباقرة، (P.woodrring). لذا لا يمكن القول بأن جميع الطلبة المتفوقين علمياً يصلحون لكي يكونوا معلمين ناجحين، فيجب أن تتواءم عملية تنمية المعلمين

وإعـدادهم مـع الاستعداد والرغبة الذاتية لديهم دون إكراه لأي منهم استجابة لقرار أو طمعاً في تحقيق مكسب مادي أو وضع اجتماعي.

ونظراً لتوسط المعلم بين الطفل من ناحية وبين بيئته من ناحية أخرى، فإن دراسـة علـم النفس التربوي من قبل المعلم سيساهـم مساهمة في إعداد المعلمين للقيام بواجبهم على الوجه الأمثل.

لقـد اهـتم العـالم بتدريب وإعداد المعلمين القائم على أساس الكفايات، حـيث أصـبحت هـذه البرامج التدريبية سمة مميزة لمعظم برامج إعداد وتدريب المعلمـين في معظـم الدول المتطورة تربوياً، ومن أبرزها ملامح التربية الأمريكية المعاصرة (رداح الخطيب ورفاقه، ص٢٧١).

لقد جاءت هذه البرامج كرد فعل للأساليب التقليدية التي كانت تسود في كليات ومعاهد المعلمين في فترة السبعينات. ويتمثل الأسلوب التقليدي لتدريب المعلمـين في اكتـسابهم للمعلـومات والمعـارف النظرية المتعلقة بمهنة التعليم من خـلال دراسة مساقات تربوية تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية، أما تدريب المعلمـين المـبني على أساس الكفايات فيتركز على مفهوم مراده أن أبرز خاصية للمعلـم الكفـؤ هـي قدرتـه إلى إتقـان كفايـات تعليمـية مـرتبطة بدور المعلم في الموقف التعليمي (رداح الخطيب ورفاقه ص٢٧١). وعلى الرغم من تبني أنصار تـدريب وإعداد المعلمين على أساس الكفايات لهذه البرامج إلا أن هناك انتقادا لهذه البرامج تمثلت في وجهات النظر التالية:

أولاً: الاتجاه الإنساني:

لقد انتقد العلماء الإنسانيون هذه البرامج انتقادا شديداً بسبب تأثيرها على المعلم والتلاميذ على حد سواء. ويقدم آرثركومر (Arthur ١٩٧٢)، المميزات الإنسانية لبرامج إعداد المعلم بما يلي:

١- إن إعداد المعلم إعداداً جيداً هو عملية شخصية تماماً، وتعتمد على تكوين ونجاح المدرس في تشكيل نظام مناسب من المتغيرات والقيم، يكون الإطار العام لتدريسه.

٢- إن تكوين معلم المستقبل يعني إعداده بصورة جيدة وليست عملية تدريب فرد كيف يدرس فقط.

٣- إن تشكيل معلم المستقبل تشكيلاً ناجحاً يجد جذوره في الأمن الذي يحسه المعلم وفي مدى تقبل المجتمع له.

٤- إن عملية إعداد المعلم يجب أن تؤكد المعاني والقيم أكثر من السلوك.

٥- إن عملية إعداد المعلم يجب أن تركز على تأثيرات المعلم الذاتية مع تأكيد أقل على المعلومات التي تجمع ذاتياً عن عملية التدريس ونتائجها.

ويمكن اعتبار هذه الملاحظات الآنفة الذكر مدخلات أساسية عند وضع البرامج المتعلقة في إعداد المعلمين وتنميتهم.

ثانياً: العلاقة بين السلوك الذي يقوم به المدرس وتحصيل التلاميذ:

ولفهم هذه العلاقة والحكم عليها لابد من وجود علاقة سببية بين سلوك المدرس وتحصيل التلاميذ مع التحكم وضبط العوامل الأخرى. وإن الكثير من

الدراسات أشارت إلى تدني معاملات الارتباط (وسائل إحصائية) وليست ذات دلالة، مما يؤكد بأن سلوك المعلم لا علاقة له بتحصيل التلميذ.

ثالثاً: طرق التدريس في برنامج الأداء:

يحتاج برنامج إعداد المعلم على أساس الأداء إلى طرق قادرة على مساعدة معلمي المستقبل على اكتساب مهارات التدريس، إن مفهوم برنامج الأداء يركز على نتائج التدريب ويترك المجال مفتوحاً أمام اختيار الوسيلة لتدريب المعلم وقد أجريت دراسات مختلفة عن مدى تأثير أساليب الإعداد على تغيير سلوك المعلم وهذه الطرق قد سيطرت على إعداد المعلم لفترات طويلة وما زالت سائدة في مجتمعنا (محمد النجيحي، ص٢٥٨).

إن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية السريعة لها أثر عميق خاصة في البلاد النامية بشكل عام والعربية منها بشكل خاص، والتي تحاول تشكيل الإنسان وخصوصاً المعلم على أرضها، بحيث يكون متفاعلاً مع بيئته، المرتبط بماضيه المتطلع بثقة إلى مستقبله وذلك لا يتحقق إلا بالتربية وهذا يضع عبئاً ثقيلاً على إعداد المعلم وتنميته لهذا النوع الجديد من التربية مع ما يمتاز به هذا العصر من تفجر المعرفة وسرعة تقدمها، وعملية التفكير وصراع الأفكار والقيم (محمد النجيحي، ص٢٣٠)، وهذا كله يفرض المزيد من التحديات لمهنة التعليم ويتطلب ارتقاءً بمستوى إعداد وتصميم البرامج التدريبية للمعلمين.

وظهر تجاوب لهذه المتغيرات الدولية الهائلة في اتجاهين رئيسين:

الأول: ارتفاع مستوى إعداد المعلم، وعلى المستوى الدولي، فقد أشارت التقارير ذات العلاقة في فرنسا والدانمارك والاتحاد السوفيتي إلى رفع مستوى إعداد المعلم للمدرسة الابتدائية إلى مستوى خريج الجامعة.

الثاني: محاولة ربط وتكامل جميع البرامج والأنظمة التربوية التي تعد للمعلم مستوياته المتنوعة وتخصصاته المختلفة.

لذا فإن هناك شروطا ومواصفات يجب أن تأخذ في عين الاعتبار لتتلائم وحجم التحديات السابقة. ومن الممكن تقسيم هذه الشروط والمواصفات إلى داخلية خارجية، فالداخلية منها تتعلق بالسمات الشخصية للمعلم، والتي تتمثل في نوعيتها وتكاملها واتزانها بما يؤثر في تكوين الطلبة ونموهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم. والصفة الجسمية والتي تتمثل في صفات معلم أساسية كسلامة السمع والنطق والبصر تجعله قادرا على أداء مهمته واحترام طلبته له.

هناك ثلاثة أنواع من المعايير تستخدم لتحديد القدرات والمهارات التي يجب على الطالب (المعلم الجديد) في معاهد إعداد المعلمين أن يكتسبها ويكون مسؤولا عن تحقيقها وهي:

١- معايير خاصة بالمعرفة.

٢- معايير خاصة بالأداء.

٣- معايير خاصة بالنتائج.

فالمعايير الخاصة بالمعرفة تستخدم لتقويم مفاهيمه المعرفية (Cognitive Concepts) والمعايير الخاصة بالأداء تستخدم لتقويم أنواع السلوك التي يستخدمها في التدريس، أما المعايير الخاصة بالنتائج فتستخدم لتقويم قدرته على

التدريس ويتضمن ذلك امتحاناً لمقدار ما حصله التلاميذ الذين درسهم. وبرامج إعـداد المعلم في الوقت الحاضر تركز تركيزاً شديداً على النوعين الثاني والثالث أما الأول فهو هام ولكن ليس بأهمية المعيارين الآخرين.

فلقـد أثبتت الأبحاث التجريبية أن المعرفة لا تؤدي بذاتها إلى التطبيق، أي أن صـاحب المعـرفة ليس من الضروري أن يطبقها ولذا فقد حدثت الفجوة بين المعرفة والتطبيق.

لقـد آن الأوان لكي ترتبط المعرفة بالتطبيق في ميدان إعداد المعلم ولم يعد صالحاً من الناحية برنامج إعداد المعلمين على أساس المنظومة المغلقة Closed Loop System واستخدام هذا الأسلوب في إعداد المعلمين يجب أن ينظر إليه مـن خـلال التركيـز علـى عمليات المعالجـة الإجـرائية الـتي تتوسط المدخلات والمخرجات للمنظومة المغلقة.

وفي دراسـة أعـدها هـيوك (Hichok. ١٩٩١)، بعـنوان المعـايير العلـيا لـتدريب وإعـداد المعلمـين والـتي يجـب أن توافـق علـيها كلـية التربية في ولاية بنـسلفانيا للحـصول علـى الترخـيص لممارسة مهنة التدريس وقد اعتبرت هذه الميـزة الـتي يجـب على المعلم الحصول عليها أحد المشاكل التي تبعث على القلق لـدى ساسـة الـولاية، ومن المشاكل أيضا التي حظيت بالاهتمام، الملاحظات او المقترحات التي أبداها الرئيس بل كلينتون لدعم المدرسين مادياً.

لا يوجد عنصر متفرد يضمن نجاح الطلبة أكثر من التميز في التدريس. لا شك أن وجود بنايات مدرسية حديثة ومعدات مناسبة ومقررات دراسية مهماً،

ولكن الأهم من ذلك هي تلك المهارات التي يكرسها المعلم وتخلق حيزاً للتعلم.

لقد اكتشفت دائرة التربية في ولاية نيوريوك بأن المئات من معلميها والذين يمتلكون في أغلبيتهم شهادة الماجستير لم يتمكنوا من اجتياز اختبار معايري (Standard Test) في مواد الإنجليزي والرياضيات والمهارات المنطقية السببية.

واستجابة للانتقاد الشعبي العارم فإن المؤسسة الرسمية التربوية في ماسوشتس، قد غيرت المستوى التحصيلي للامتحان الأساسي لترخيص المعلمين وذلك بعد أن أخفق ٥٩٪ من الطلبة فيه.

لقد قرر حاكم ولاية بنسلفانيا مواجهة تدهور الكفاية التعليمية لدى المعلمين، وذلك بإعداد برنامج جديد يركز على معايير واضحة، قابلة للقياس، وصارمة للرجال والنساء الذين سيصبحون معلمين. تماماً، ونتيجة لبرنامج إعداد المعلمين التمهيدي للقرن الواحد والعشرين فإننا نعتقد بأن معلمي بنسلفانيا سيصبحون في القريب العاجل الأكثر تأهيلا في أمريكا.

وعندما تفحصوا برنامج إعداد المعلمين ومنح التراخيص لمزاولة مهنة التدريس لسنة ١٩٩٦ فقد وجدوا أن هذا النظام يضمن القليل من التأكيد على الكفاية ونوعية التدريس لذا فقد حددوا ستة مواضيع هي في غاية الأهمية:

١- عدد محدود من برامج إعداد المعلمين يحدد معايير وذو معنى للالتحاق بها. وبعبارة أخرى فقد كانت الأبواب مفتوحة للحاصلين على ج+ أو أقل من ذلك للالتحاق بهذه البرامج لكي يصبحوا أساتذة مستقبل.

٢- العديد من برامج إعداد العلمين قد أضافت عبئاً على الدائرة التربوية من أجل دورات تربوية وذلك على حساب الإعداد الجيد في المواضيع الأكاديمية الأخرى.

٣- تدني مستوى معايير التقييم (التصحيح) فقد اعتبرت العلامة ٧٨٪ للطلبة تعادل A. لذا قد وجد أن العديد من الطلبة الذين يعدون لكي يصبحوا معلمي مدارس ثانوية لم يتلقوا نفس البرامج التي تلقاها زملاؤهم والذين كان تخصصهم الرئيسي التاريخ أو العلوم، فكان لكل تخصص مواده الخاصة به. وفي بنسلفانيا تم اكتشاف أن بعض المرشحين المؤهلين في اللغات الأجنبية لا يستطيعون الدخول في محادثة لغة أساسية، تدربوا عليها جيدا لأجل تعليمها للآخرين.

٤- إن العديد من برامج المعلمين تخلو من المعايير المفيدة الناجعة لتحقيق التحصيل الأكاديمي في محتوى المواد التي يتدرب مرشحوهم عليها على تدريبها.

٥- حتى في البرامج العلمية غير الأكاديمية فإن عددا محدودا من الدوائر تمتلك الرغبة على تقدير وتثمين معلميها المميزين.

٦- إن اجتياز الامتحان الوطني النموذجي للحصول على شهادة معلم قد تم إعداده بصورة سخيفة لا تعكس الجدية اللازمة.

وباختصار فإن معاهد تدريب وإعداد المعلمين كانت تقبل الطلبة بمعدل ج+أو أقل من ذلك كما كانت الولاية تمنح شهادة ترخيص لمزاولة مهنة التدريس الذين حصلوا على معدل F في امتحانات مزاولة المهنة. يجب أن لا

يتكـرر هذا الأمر مطلقا فقد أكد حاكم الولاية على ذلك، ولذا فإن المعلم الذي يمتلك التميز والإبداع هو القادر على دفع الطلبة نحو الأمثل.

وعلـى ضـوء مـا تقـدم وحتـى يـتم الحـصول على ترخيص مهنة مزاولة التدريس من الولاية، فعلى كلية التربية أن تلتزم بالمعايير التالية:

١ - قبول المرشحين في برنامج إعداد المعلمين:

تـشترط ولايـة بنـسلفانيا على المرشحين الراغبين الالتحاق ببرامج إعداد المعلـم أن يكونوا قد أكملوا وعلى الأقل ثلاثة فصول من برامج الأدب العقلية (Libral arts) في مستوى الكلية أو ما يعادلها بمعدل ب قبل الالتحاق ببرنامج إعداد المعلم.

٢ - متطلبات مناهج إعداد المعلمين:

على المعلمين (معلمو المدارس الثانوية) استكمال متطلبات نفس البرنامج الـذي يـنفذه زملاؤهـم الـذين يـريدون الحصول على درجتي البكالوريوس في الأدب أو العلـوم في المواضـيع الأكاديمـية. وعلـى المعلـم المـتوقع إعداده ضمن بـرنامج إعـداد المعلمـين أن يحـافظ على تحصيله على معدل ب في الحقل الذي ينوي أو تنوي تدريسه.

٣ - تـتطلب المعـايير الحديـثة أيـضا من طلبة التربـية اكتسـاب الخـبرات الصفية ومن البدايات الأولى لتدريبهم:

فـنأمل بـذلك أن يعطـوا الفرصـة لتطبـيق تدريـبهم الأكاديمـي في غرفهم الصفية والتي سيقودونها يوما ما.

٤ - علامات اختبار التاهيل:

لقد بدأو في بنسلفانيا في رفع مستوى علامات اختبار التأهيل من أجل منح الترخيص لمزاولة مهنة التعليم، إذ تم رفع نسبة النجاح من ٥ رتب مئينية إلى ٢٨ رتبة مئينية. ولم يعد هناك فرصة لمنح شهادة معلم للذين يفشلون في إجابة النصف أو أكثر من الأسئلة المطلوبة الإجابة عليها.

٥ - منح شهادة بديلة Alternative certification:

ويتم ذلك عن طريق بناء إرشادات (برامج إرشادية) لتلك المجموعة التي أكملت دراستها الجامعية أو ما بعد الجامعية بتقدير ممتاز واجتازت امتحان مزاولة مهنة التدريس والتي سيسمح لها بالالتحاق ببرامج المبتدئين (من أجل التمرن عليها) في المدارس العامة المعترف بها.

وفي الحقيقة أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلمين الذين حصلوا على شهادة مزاولة بديلة كانوا مهرة أكثر من زملاؤهم الذين زاولوا المهنة بالطرق النظامية. ولقد هاجم هذه البرامج البديلة بعض الناقدين كونها تسمح لأشخاص غير مؤهلين دخول هذه المهنة.

لقد بينت الدراسات بأن المعلمين الذين يمتلكون الإعداد الأكاديمي والمهاري (الأدائي) ذو فعالية أكبر من غيرهم وأن طلبتهم ينجزون المهام الموكلة إليهم بطريقة أفضل.

كما أظهرت دراسة حديثة قام بها كل من (دانيل ودمينك) بأنه يوجد اتصال قوي بين إعداد المعلمين في موضوع تخصصهم والتحصيل الأكاديمي لطلبتهم.

أما برامج تصميم إعداد وتدريب المعلمين فيجب أن نأخذ في عين الاعتبار الأمور التالية:

١- أن تشمل على وسائل التدريس بصفة عامة وتتناول وسائل التدريس المناسبة للمستوى الصفي المطلوب بصفة خاصة.

٢- أن يتم إعداد المعلم في مادتين مترابطتين يمكن أن يتخصص في إحداهما إذا أراد الانتقال إلى التدريس بمرحلة أخرى.

٣- أن تعده مهنيا ويشمل ذلك.

أ- معرفة المعلم بطبيعة المتعلم لديه.

ب- اكتساب القدرة على التحليل والتشخيص.

جـ- ممارسة عملية في الميدان.

ومن هنا لابد لمعاهد المعلمين من تغيير أهدافها وبرنامجها التربوي وأن تدخل ما يسمى بالمقررات المتداخلة (Interdisciplinary Courses) لأن هذه المقررات ستكون الأساس ويتميز البرنامج التدريبي بصورة عامة أثناء الإعداد بالمميزات التالية:

١- أن يكون هناك نموذج للأداء.

٢- أن يحلل هذا النموذج إلى مجموعات من الأهداف السلوكية.

٣- أن تحدد الأنشطة اللازمة لتحقيق كل مجموعة من هذه الأهداف السلوكية.

٤- أن تتنوع طرق التدريس.

٥- أن يكون هناك نظام تدريبي شامل مع مكونات مترابطة مشتركة لتحقيق ممارسة كاملة في نهاية البرنامج.

٦- بناء نظام إشرافي كفء وقادر يستطيع أن يتكيف البرنامج مع الفروق الفردية لكل طالب ويستطيع أن يحقق التغذية الراجعة المستمرة ويستطيع تقويم التعليم في النهاية.

إن البرنامج التدريبي لإعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة يجب أن يصمم بحيث يشمل على ما يلي:

١- تحديد المهارات والقيم وأنواع السلوك التي يجب أن يكتسبها المدرس.

٢- تحليل هذه المهارات والقيم وأنواع السلوك والتصميم ببرنامج تعليمي مناسب.

٣- محاولة الربط بين هذه المهارات والقيم وأنواع السلوك وبين نجاح المعلم في تدريسه.

٤- الربط بين نجاح المعلم في تدريسه ومدى تعلم التلاميذ.

٥- توافق متطلبات التخرج مع الحاجة التي اقتضت إعداده لها.

٦- أن يشمل البرنامج نشاطات عملية تلائم المرحلة العمرية التي سيقوم بتدريسها.

أما الاهتمام بتدريب المعلم أثناء الخدمة فيجب أن يشتمل البرنامج التدريبي على الأمور التالية:

١- أن يكون هذا التدريب مستمرا مع التدريب السابق له قبل الخدمة.

٢- أن يعوض النقص في برنامج الإعداد الأول.

٣- أن يؤدي إلى إكسابه المعلومات والمهارات الجديدة.

٤- أن يعرف المدرس كيفية استخدام كل جديد في تطوير ممارساته.

٥- أن يكون هذا التدريب في فترات مناسبة للمدرس من الناحية الجسمية والعقلية والوجدانية.

٦- أن يكون لنتائج هذا التدريب عائد مادي ونفسي على المدرس.

٧- أن يكون وظيفيا وعمليا مستخدماً أسلوب الأداء.

إن الصعوبات التي تواجه إعداد وتدريب المعلمين تشمل عدة مستويات وهي:

١- إعداد وتدريب المعلمين أثناء الإعداد.

٢- إعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة.

٣- إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

وتشمل هذه الصعوبات على صعوبات اجتماعية وأسرية وتكنولوجية وغيرها.

ولقد قال أحد التربيون قولا حكيما (أعطني منهاجا سيئا وطالبا سيئا ومعلما جيدا لأعطيك في النهاية طالبا جيدا)، فأجد المشاكل التي تعاني منها برامج التأهيل إنها ما زالت توضع من جهة الخبراء بصرف النظر عن حاجة المعلمين أو الطلبة.

لذا من الضروري بناء برامج تدريبية للمعلمين تلبي حاجاتهم ورغباتهم ما أمكن ولعل الرغبة عند المعلمين تتم عن طريق توفير الحوافز المادية والمعنوية لهم.

وثمة مشكلة أخرى يعاني منها المعلمون وبرامجهم التدريبية أنهم يعيشون معزولين عن بعضهم البعض، ونتطلع إلى أن تركز برامج التأهيل على كيفية مساعدة المعلمين ليتفاعلوا مع بعضهم بعضا. فلا تقتصر المشكلة لدى المعلمين على تزويدهم بالإطار المعرفي بل تتمثل المشكلة في أننا لمحتاج من معلم المستقبل أن يكون مفكرا ذاتيا يحاكي ويحاكم ممارساته وسلوكياته وسلوكيات طلابه، بحيث يستطيع أن ينتقد هذه السلوكيات وان يشخصها ويعمل أيضا من أجل إيجاد مناخ صفي متفاعل، إذ أن تزويد المعلم بوصفات جاهزة سيشعره بالتهميش وعدم احترام خبراته.

ويمكن أن نسوق عددا من الأسئلة لنوضح بعض الصعوبات التي تواجه إعداد وتدريب المعلمين ومنها:

١- هل نجحت هذه البرامج في إعداد المعلم نفسيا وماديا؟

٢- من هو معلم، وهل الإعداد يتم بصورة مرضية؟

٣- كيف يمكن تقليص الفجوة العمرية بين المعلمين وقياداتهم؟

٤- هل ستبقى معايير الشهادة والخبرة والعمر أساسا في التقدم الوظيفي؟

٥- كيف نطور الإدارة التربوية بحيث تواكب التطور الإداري الذي شهدته مجالات العمل المختلفة؟

٦- هل يمكن القبول بإبقاء آلاف المعلمين وهم يحملون رتبة وظيفية واحدة أو لقبا واحدا طيلة فترة خدمتهم وكيف يمكن تصنيف هذه الآلاف؟

وإذا كنا قد وضعنا الكرة في ما يتعلق بالأسئلة السابقة في مرمى الآخرين، فإننا نتساءل عن مدى استعداد المعلمين لاستخدام التكنولوجيا بحيث يصبحوا مستخدمين مهرة وليس متعلمين فقط، إن الاستخدام السليم والمتمكن منه

لاستخدام التكنولوجيا المتسارعة يفرض تحديات جسام فهل المعلم الذي نريد مستعدا لهذه المرحلة؟

إن الكثير من الذين يدخلون مهنة التعليم يدخلونها دون رغبة، ولكن لأنها الفرصة الأخيرة.

كذلك يواجه القائمون على إعداد وتدريب المعلمين مصاعب عدة ومنها ضعف قناعات المعلمين واتجاهاتهم نحو التغيير.

ومن المعروف بأن التغيير عملية صعبة، تتطلب من المعلم أن يتخلى عن بعض معتقداته وإدراكاته وأدواره داخل غرفة الصف.

ومن المشاكل والصعوبات التي تتعثر برامج إعداد المعلمين في حلها وضع الشخص غير المناسب في المكان المناسب مما يؤدي إلى وجود فوضى تنظيمية في برامج الطلبة (المعلمين الجدد) للتعليم وتبرز هنا مدعاة للقول بأن هذه البرامج وبما تمثله من هدر للأموال دون منفعة أحد لابد من إعادة النظر فيها.

وثمة ملاحظة أخرى على خريجي برامج التأهيل التربوي فقد أجريت دراسة على خريجي هذه البرامج وتمت مقارنتهم من معلمي المدارس ذوي المؤهلات والتخصصات المماثلة وشملت زيارات ميدانية لهؤلاء المعلمين في صفوفهم وبعد استفتاء مديري هذه المدارس والخريجين فوجدوا بأنه لم يحدث أي تغيير على الإطلاق في أدائهم التعليمي بالمقارنة مع نظرائهم ممن لم يلتحقوا بالبرامج التدريبية. فما جدوى برامج التأهيل إذاً، ولعل اللجوء إلى برامج تجديدية كبرامج التربية الشاملة والتي من خلالها تم تغيير الدور الفعلي للمعلم داخل غرفة الصف أجدى نفعاً.

فليس المهم الأمور الشكلية كالحصول على شهادة بكالوريوس أو ما يماثلها ولكن المهم أن ننجح في تغير العلاقة بين المعلم والطالب نحو الأفضل وأن نجعل الطالب قادراً على القيام بمهمة الاستقصاء كاملة ويحاور ويعمل في فريق.

وخلاصة القول أن قضية إعداد المعلمين قضية هامة جداً تستحق منا أن نوليها كل رعاية واهتمام وأن نعد البرامج ونصممها بطريقة مدروسة. فقد كان لدينا ثلاثون ألف معلم سنة ١٩٩٧ على الرغم من وجود عشرين ألف معلماً سنة ١٩٨٧. والسؤال هنا كيف توصلنا إلى هذا العدد (أي ٣٠٠٠٠ معلم) إذا كان هناك قرار صادر عن مؤتمر الإصلاح التربوي بوقف تعيين حملة الديلوم والاقتصار على تعيين حملة البكالوريوس؟ (سليمان عبيدات وزميله، ١٩٩٣). فهناك خلل موجود ولن ينتهي ما دامت المفاهيم التي تشربناها تسكننا وتسيطر علينا.

يجب أن يتحسن وضع المعلم فلا يجوز أن نتوقع من المعلم أن يقوم بدوره كأب ومعلم وتثقله الهموم داخل المدرسة وخارجها.

فلا يوجد دليل للمعلم المتميز بصرف النظر عن الظروف الأخرى، فمهما بلغ شأن المنهج فلا يمكن أن يغني أبداً عن قيام المعلم الماهر بدوره.

يجب أن نعترف بأن مشاكلنا ما زالت تكمن في المجاملات والمحسوبية والمصالح الشخصية الأمر الذي يقتل العمل التربوي. فبقدر ما نجيد هذه الأساليب فإن البلدان المتحضرة قد نبذتها ولعل ذلك من أهم أسباب التقدم في المجال التربوي وغيره.

مراجع الفصل الخامس

المراجع العربية

١- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٢): علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢- محمد النجيحي (١٩٨١): في الفكر التربوي، دار النهضة العربية، بيروت.

٣- مؤسسة عبد الحميد شومان (١٩٩٧): التعليم في الأردن واقع وتحديات، المكتبة الوطنية، عمان.

٤- رداح الخطيب ورفاقه (١٩٨٤): الإدارة والإشراف التربوي (الاتجاهات الحديثة) دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان.

٥- سليمان عبيدات وزميله (١٩٩٣): التربية والتعليم في الأردن، جمعية عمال المطابع الأردنية، عمان.

٦- عبد الله الرشدان (١٩٨٧): المدخل إلى التربية، دار الفرقان، عمان.

المراجع الأجنبية

١- ورقة مأخوذة من الإنترنت بعنوان

HIGHER STANDARDS FOR TEA CHER TRAINING
Source: Policy Review, Sep/Oct. 98 Issue 91, P6, P3, 1bw
As in the web sit EBSCOhost Full Display.

الفصل السادس

مشكلات إعداد المعلم وتنميته في الدول العربية

الفصل السادس

مشكلات إعداد المعلم وتنميته في الدول العربية

مقدمة:

لقد تشابهت المشكلات التي تعاني منها عملية تنمية المعلم في البلدان العربية، بحيث لم تقتصر هذه المشكلات بين قطر وآخر في الدرجة، ولكن غالبية الدول العربية تواجه المشكلات ذاتها تقريباً، ونستطيع القول: بأن هذه المشكلات تنقسم إلى نوعين رئيسيين:

١- المشكلات المتعلقة بالكم.

٢- المشكلات المتعلقة بالكيف.

لقد طرأت في السنوات الأخيرة تغيرات مختلفة على التعليم متعلقة بالكم والكيف، وقد انعكست على إعداد المعلمين وتكوينهم، وواجهت البلدان العربية وما زالت تواجه متطلبات ضخمة لتوفير أعداد كافية من المعلمين لمواجهة النمو السكاني المرتفع في جميع الأقطار العربية، والتوسع في التعليم، وازدياد الطلب في جميع البلدان العربية بدون استثناء، وقد تم في هذا المجال بعض الإنجازات على المستوى الكمي، وتشير الإحصاءات إلى أن عدد المعلمين في المرحلة الابتدائية قد نما بسرعة أكبر ابتداء من عام ١٩٧٥ (٦,٤) سنوياً (مكتب الإحصاء باليونسكو) خلال الفترة المحددة من عام ١٩٧٥-١٩٧٩ مقابل ٥,٩٪

للمدة السابقة ١٩٧١-١٩٧٥ ومن المتوقع أن يبلغ متوسط الزيادة في عدد المعلمين في هذه المرحلة

١,٧٪ للأعوام ١٩٨٠-١٩٩٥.

٥٪ للأعوام ١٩٩٥-٢٠٠٠م.

وبالمقابل فإن التعليم الثانوي شهد زيادة أكثر مما هي عليه في التعليم الابتدائي خلال الفترة ذاتها، أو من المتوقع أن تبلغ ٥,٧٪ للأعوام ١٩٨٥-٢٠٠٠م.

ولقد ازداد عدد معاهد المعلمين بصورة ملحوظة، وكليات التربية في الجامعات العربية التي تقوم بإعداد المعلمين للمرحلة الثانوية، ولكن بالرغم من ذلك كله فإن الدول العربية لم تؤمن الأعداد الكافية من المعلمين من ذوي المستوى الرفيع إعداداً وتأهيلاً ومكانة اجتماعية، إذ تشير الإحصاءات أن نسبة التلاميذ إلى المعلمين مرتفعة، وتغص الفصول بأعداد كبيرة من الطلبة، ومن المشكلات المهمة التي تواجه الدول العربية، والتي هي أكثرها خطورة، تسرب أعداد كبيرة من المعلمين إلى مهنة أخرى، وعدم قدرة المؤسسات التعليمية المحافظة على من هم داخل المهنة، وقد أكدت دراسات متخصصة حول عزوف الشباب عن مهنة التعليم في بعض البلدان العربية مثل (قطر، الأردن، السعودية، وغيرها).

وقد توصلت هذه الدراسات إلى الحقائق التالية:

١- هناك عزوف أخذ في التصاعد بين الشباب العربي عن مهنة التعليم، وبخاصة عن العمل كمعلمين، كما أن تسربا بين من التحقوا فعلا بمهنة

التدريس إلى وظائف حكومية أخرى أو مجال العمل الحر (وزارة التربية لدولة قطر، ١٩٧٩)، أما في الأردن فقد بلغ عدد المتسربين من، الكفاءات الفنية والإدارية من وزارة التربية والتعليم خلال السنوات الثلاث.
(٧٦-١٩٧٨) ما مجموعه ٥٦٣٢ شخصا (وزارة التربية والتعليم١٩٧٩)، وعند استقصاء الأسباب التي تدعو للتسرب من مهنة التعليم والعزوف عنها، وجدت الدراسات أسباب كثيرة نجملها في المجموعات التالية:

أ- مجموعة العوامل المادية.

ب- مجموعة العوامل المهنية.

جـ- مجموعة العوامل الاجتماعية.

(المنظمة العربية للثقافة والعلوم، ١٩٨٣)

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مشكلة عزوف الشباب عن مهنة التعليم لا تخص المنطقة العربية أو الدول النامية دون غيرها، بل تعاني منها الدول المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة وبريطانيا.

ثانياً: المشكلات المتعلقة بالكيف:

لقد بذلت الدول العربية جهودا كبيرة ولا تزال تبذل لتطوير العمل ضمن مؤسسات إعداد المعلمين، مما يحقق المزيد من الترابط بين مناهج إعداد المعلم ومتطلبات المهنة، ولكن ما زال هناك شعورٌ سائدٌ بأن تكوين المعلم وتنظيم مهنة التعليم والارتقاء بمكانتها هي مشكلات ملحة تتطلب حلولا سريعة؛ لأن الفجوة لا زالت متسعة بين ما تصبو إليه وما تحققه في هذا المجال، وقد دعت

جميع اللقاءات التربوية والندوات المتخصصة بلا استثناء، إلى الارتقاء بمستوى إعداد المعلم وتدريبه على النحو الذي يؤهله لدوره الجديد في العملية التربوية، وتوضحة المشكلة في البلاد العربية أنها ليست مجرد أعداد من المعلمين في كل عام، وإنما هي في الأساس مشكلة نوعية المعلم وبالتالي مشكلة الحصول على المعلم القادر على تلبية متطلبات المهنة ولارتقاء بها.

وحتى نستطيع أن نحل هذه المشكلة لابد من تحديد أهم المشكلات التي يعاني منها إعداد المعلمين (اليونسكو، ١٩٨٧). قبل الخدمة وأثنائها حيث ترتبط مشكلات الإعداد قبل الخدمة في مجالين رئيسيين هما:

١- المشكلات التي تتعلق بنوعية الطلبة الملتحقين بمؤسسات الإعداد.

٢- المشكلات التي ترتبط ببرامج الإعداد وطرقها وأساليبها في ضوء الأدوار التي يقوم بها المعلم.

أ- المشكلات التي تتعلق بنوعية الطلبة الملتحقين بمؤسسات الإعداد:

تشترك كل الدراسات والأبحاث في الوطن العربي في الشكوى من نوعية الطلبة المتقدمين لمؤسسات إعداد المعلمين.

إذ تعلو الأصوات بأن سوية المتقدمين للدراسة في مؤسسات إعداد المعلمين متدنية للغاية، وتدعو للأسى أحيانا، وقد عزت معظم الدراسات ذلك للعوامل الاجتماعية والاقتصادية السابق ذكرها.

ورغم وجود شروط وأسس قبول الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين في الوطن العربي إلا أن لجان القبول تميل إلى التساهل في

شـروط القـبول وبخاصـة في مجـال الاخـتبارات النفـسية والثقافـية العامة.

ب- المشكلات المتعلقة ببرامج الإعداد وطرقه وأساليبه:

١- تنوع المستويات بين معلمي التعليم العام ونقاوتها:

إن تـنوع مـصادر إعداد المعلم العربي وتعددها نجم عنه اختلافات واضـحة في مـؤهلاتهم العلمـية والتربـوية، وبالرغم من أن غالبية المؤتمـرات التربـوية التي أوصت بأن يكون المعلم في أي مرحلة من مـراحل التعلـيم العام (قبل الجامعة)، قد حصل على إعداد علمي ومهـني لا يقـل عـن المـستوى الجامعي، وبكلام آخر يجب أن تقوم كلـيات التربـية والمعاهـد العلـيا بإعـداد ذلـك لمخـتلف المـراحل التعليمـية، سـواء كانت ابتدائية أم متوسطة أم ثانوية، إلا أن هذا لم يتحقق في القريب المنظور (المنظمة –تونس ١٩٨٣).

٢- غـياب التنـسيق والـتكامل بـين مكـونات بـرنامج الإعداد، وتجدر الإشـارة إلى أن غالبـية بـرامج إعـداد المعلمـين في الـوطن العربـي متضمنة ثلاث جوانب رئيسية:

أ-الجانب الأكاديمي.

ب-الجانب المهني.

جـ-الجانب الثقافي العام.

وأن فاعلية أي برنامج إعداد، إنما تعتمد على مدى التكامل والترابط بين الجـوانب الـثلاثة، بحـيث يدعم كل جانب الجوانب الأخرى، ولكن عند

تفحص هذه البرامج، وعلى أرض الواقع، يظهر أن التنسيق والتكامل المفقود بين الجوانب الثلاثة وانقطاع الصلة بين القائمين على تعليم الجانب الثقافي أو المهني، ويصبح الأمر بالنسبة للطالب مجرد دراسة كل مادة بصورة منفصلة لأداء امتحان فيها، بل غالباً ما يجهل الطالب مسوغات ودواعي دراسة الموضوعات التي تعلمها أو النشاطات التي مارسها.

٣- عجز البرامج عن تكوين المهارات الأساسية التي تساعد المعلم على تنفيذ المنهج:

إن مهام المعلم هي تنفيذ المنهج المدرسي بمفهومه الواسع، وحتى يتم ذلك لابد من تزويد المعلم أثناء الإعداد بالمهارات اللازمة التي تساعده على القيام ببعض الفعاليات الأساسية، كالتخطيط للعملية التعليمية التي تتضح في قدرة المعلم على تحديد الأهداف المعرفية والمهارية والانفعالية، وبالرغم من أن غالبية المؤسسات المعنية بإعداد المعلمين في البلاد العربية تراعي في برامجها الأهداف، نجد أن الأهداف المعرفية تأخذ قصب السبق دون غيرها مما يعكس ذلك على المعلمين الذين يتعلمون ذلك إلى مدارسهم وطلابهم. ويحشون رؤوسهم بالمعلومات ويقدمونها بأدنى مستوياتها كالحفظ والاستظهار والإهمال للمستويات الأخرى.

ونجد أيضا أن معظم برامج إعداد المعلمين تخلو من الجانب التطبيقي، بل تغلب على البرامج الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم، مما يخلق فجوة

بـين مـا تعلـم المعلمـون في الجامعـات، ومـا هو موجود في واقع العملية التربوية.

٤- ضعف أثر برنامج إعداد المعلم على اتجاهاته نحو المهنة:

من المسلم به أن نجاح أي فرد في مهنته يتطلب اتجاهاً إيجابياً نحو هذه المهنة، يـساعده علـى الـتقدم والـتطور في مجالهـا، ومـن الواجب أن يعمل برنامج إعـداد المعلم على تشكيل اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم عند الدارسين، وقد دلت بعض الدراسات على ضعف أثر هذه البرامج في كل من (مصر، الأردن، سـورية، العراق) والمشكلة تظهر عندما يمارس الخريجون عملهم في المـدارس فـبدلاً مـن أن يـزداد حبهم للمهنة التي نذروا أنفسهم من أجلها، وتنمو دافعيتهم نحو الدول العربية والتي شملت عينات واسعة من المعلمين أن هناك عزوفاً شديداً عند العاملين في هذه المهنة.

ثالثاً: مشكلات التدريب أثناء الخدمة:

تعتـبر مـشكلات تـدريب المعلـم في الـبلدان العـربية أثناء الخدمة امتداداً طبيعـياً لـمشكلات الإعداد قبلها كماً وكيفاً، ويرجع ذلك إلى عدم وجود سياسة مـوحدة للإعـداد والتدريب معاً، وغياب الإحساس بضرورة اعتبارهما وجهين لعملـة واحـدة من حيث الأهداف والفلسفة، ونستطيع القول: أن هناك تنوع في مشكلات تدريب المعلم في الوطن العربي ولعل أهمها ما يلي:

١- قـصور الأجهـزة الحالـية القائمـة علـى التدريب في البلدان العربية على القيام بمهامها كماً ونوعاً.

٢- ضعف التنسيق والتكامل بين إدارات التدريب والجهات المتعددة الأخرى التي تتعاون معها لإنجاز برامجها ومشروعاتها، كالجامعات ومؤسسات إعداد المعلمين ومراكز البحوث، هذا بالإضافة إلى أنه تغلب على برامج التدريب أنها مفروضة على المعلمين، لذلك لا تؤدي إلا إلى تحسين بسيط في التدريس، والبرامج، ونستطيع القول: أن التدريب أثناء الخدمة لم يكن حتى وقت قريب مناسب، ولم يلب احتياجات المعلمين، كما أنه لم يخدم الغرض الرئيسي وهو تحسين الأداء المهني للمعلمين.

أمثلة من الدول العربية

من أبرز السمات التي تغلب على برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي في الوقت الحاضر، ذلك الفصل القائم بين إعداد معلمي المرحلة الابتدائية (الأساسية) ومعلمي المرحلة الثانوية، وقد ترتب على وجود فوارق ملحوظة في مستويات الإعداد، إذ نجد أن إعداد معلمي المرحلة الأولى في دور المعلمين والمعلمات الابتدائية (كما هي الحال في بعض الدول العربية) وهي مؤسسات على مستوى التعليم الثانوي، وفي معاهد إعداد المعلمين والمعلمات (في البعض الآخر)، وهي تعتبر مؤسسات نصف جامعية (مدة الدراسة سنتان بعد الثانوية العامة)، مما يؤدي إلى سطحية محتوى برامج الإعداد وخاصة في المؤسسات الأولى من هذه المرحلة ولا تحقق العمق المطلوب، سواء في الجوانب الثقافية والمهنية مما له أبلغ الأثر في أداء المعلم الوظيفي في عالم سريع التغيير.

أما بالنسبة لإعداد معلمي المرحلة (الثانوية)، فيتم في الجامعات إذ يلقي الطلاب إعداداً على المستوى الجامعي مدته أربع سنوات في كليات التربية أو ما يناظرها بعد إتمام الدراسة الثانوية.

وسوف نتناول بشيء من التفصيل إعداد معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية، لإلقاء الضوء على ما يجري في الوطن العربي بشأن إعداد المعلم، آخذين بعين الاعتبار أمثلة من بعض الدول العربية حسب ما وصلنا من دراسات متخصصة في هذا الموضوع وخاصة في (سلطنة عمان، الأردن، البحرين، السعودية، مصر).

إعداد معلم مرحلة التعليم الابتدائية

كان النظام السائد في إعداد معلم المرحلة الابتدائية في معظم الدول العربية هو اعتماد مؤسسات تدعى (بدور المعلمين).

مفهوم إعداد المعلمين:

كان لاستخدام المربين وكل من عمل في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة نذكر منها إعداد المعلمين (Preparation).

ومفهوم تأهيل المعلمين (qualification) ومفهوم تكوين المعلمين (training).

وقد اختلطت هذه المفاهيم وتطابقت في بعض الأحيان، رغم ما فيها من تغاير، لذلك لابد من توضيح هذه المفاهيم وتحديدها والتفريق بينها ليسهل استخدامها (دسوقي كمال ١٩٧٩).

مفهوم الإعداد:

يشير هذا المفهوم إلى صناعة المعلم الأولية، كي يزاول مهنة التعليم، ومن ثم تتوالى مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية وغيرها تبعاً لمرحلة التعليم أو نوعه، وبهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسة تعليمية قبل الخدمة.

مفهوم التأهيل:

فهو يقتصر على الإعداد التربوي فقط، ويأتي بعد أن يكون الطالب المعلم قد تخرج من كلية معينة (العلوم، الزراعة، التجارة، الآداب) أو معهد متخصص، ثم يتابع تحصيله في كلية التربية للتزود بالمعارف التربوية والنفسية، ويمارس التربية العملية، ويستخدم تكنولوجيا التعليم وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي، وذلك لتحسين نوعية الأداء (محمد صابر ١٩٨٢)، وهي معاهد يلتحق بها الطالب بعد حصوله على شهادة الدراسية المتوسطة، وتتراوح مدة الدراسة فيها بين (٣-٥) سنوات، يتلقى الطالب المعلم فيها تعليماً أكاديمياً في مختلف المواد الدراسية كاللغة العربية، والأجنبية، والرياضيات، العلوم، التاريخ، الجغرافيا، الرسم، الموسيقى، الأشغال اليدوية، الرياضة... الخ.

كما يتلقى إعداداً تربوياً نظرياً مثل علم النفس، علوم التربية، وطرائق التعليم العام والخاصة. وقد أخذت مسميات مختلفة باختلاف البلدان العربية، حيث تسمى دار المعلمين الابتدائية كما هي الحال في كل من سورية والعراق ومصر واليمن، ومعاهد المعلمين الابتدائية كما هي في (السودان، الأردن،

السعودية وليبيا) ومدارس ترشيح المعلمين (كما هي في تونس، الجزائر، المغرب) (عبد العزيز جلال ١٩٧٩) وقد أظهر هذا النظام تخلفاً في العقد الأخير في تقديم معلم كفء، وبخاصة من حيث الإعداد الأكاديمي وتعالت الأصوات في المؤتمرات الدولية (اليونسكو) والإقليمية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول إعداد المعلم وتدريبه لرفع مستوى المعلم العربي، ومطالبه بأن تتحمل مسؤولية لإعداد كليات التربية في الجامعات العربية. وقد استجابت معظم الأقطار العربية لهذه الدعوات، وأصبحت الجامعات العربية ممتلكة بكليات التربية تتولى مسؤولية إعداد المعلمين لكل المراحل التعليمية، وسوف نوجز تجارب بعض البلدان العربية في تدريب المعلمين وإعدادهم.

أولاً: دولة البحرين:

بعد افتتاح كلية البحرين الجامعية للعلوم والآداب والتربية سنة ١٩٧٩، أصبح من مسؤوليات هذه الكلية إعداد المعلمين للمراحل التعليمية المختلفة للتعليم من قبل الجامعة المرحلة الابتدائية المرحلة الإعدادية، المرحلة الثانوية وقد بدأ بالفعل منذ ١٩٨٢ ببرنامج تدريب وتأهيل لمعلمي الفصل بالمرحلة الابتدائية. وينتهي بشهادة البكالوريوس في التربية نظام معلم الفصل.

ثانياً: المملكة العربية السعودية:

فقد اعتمد نظام إعداد المعلم بصفة عامة على الأسلوب التكاملي، مع وجود تواز في نسبة المقررات التخصصية والثقافية المهنية إلى جانب ما تقدمه

تلك الكليات وبخاصة الجامعية مهنا من إعداد للمعلمين بأسلوب تتابعي والذي يؤكد على المقررات المهنية التي تؤهل خريجي الكليات الجامعيات غير كلية التربية للعمل بالتدريس، وفي ضوء أهداف كليات إعداد المعلم بالسعودية نجد أن كليات المعلمين والمعلمات (نظام الأربع سنوات بعد الثانوية) والتابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بعد الثانوية تهدف إلى إعداد معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية كليات التربية (التابعة للجامعات) تستهدف ضمن ما تستهدفه أساساً إعداد معلمين ومعلمات للعمل في مدارس لمرحلتين المتوسطة والثانوية، وإن كان هناك بعض الكليات التابعة للجامعات مثل تربية أم القرى، تعد معلمين لتولي عملية التدريس في جميع مراحل التعليم. (المرحلة الابتدائية وما قبلها، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية).

ثالثاً: المملكة الأردنية الهاشمية:

اعتمد نظام إعداد المعلمين لجميع مراحل التعليم في الأردن على توحيد مصدر إعداد المعلم، وعلى أن يكون المستوى الجامعي الأول (درجة البكالوريوس) هو الحد الأدنى لممارسة مهنة التعليم، ويتم الإعداد في كليات العلوم التربوية التابعة للجامعات الأردنية. مما يتفق مع السياسات التربوية والمعايير التي حددت إلى المستوى العلمي والتربوي للمعلمين في مراحل التعليم المختلفة التي نظمتها خطة التطوير التربوي، وذلك بهدف إعداد الفئات الثلاثة التالية من معلمين ومعلمات:

* معلم الصف للصفوف الأربعة الأولى.
* معلم المجال لباقي صفوف المرحلة الأساسية.
* معلم المادة (المبحث) للصفوف الثانوية.

كما تهدف برامج التأهيل إلى رفع كفاية المعلمين من حملة دبلوم كليات المجتمع إلى المستوى الجامعي (البكالوريوس في التربية)، خاصة بعد أن أوقفت وزارة التربية والتعليم تعيين حاملي الدبلوم كلية المجتمع في مدارس دبلوم التعليم الأساسي، ويتم تأهيل معلم الصف ومعلم المجال إلى نفس نظيرة خريج الجامعة.

رابعاً: جمهورية مصر العربية:

تعتمد كليات التربية بصفة أساسية على نمط الإعداد التكاملي لمدة أربع سنوات، والذي يشمل جوانب إعداد المعلم الثلاثة، وهي الجانب الثقافي العام والجانب الأكاديمي والجانب المهني من خلال المقررات الدراسية المرتبطة بكل تلك الجوانب، هذا بالإضافة إلى إعدادها معلمين على نمط الإعداد التتابعي، وذلك من خلال برنامجها الذي يمنح شهادة الدبلوم العام في التربية (نظام العام الواحد أو العامين) وذلك للمعلمين غير المؤهلين تربوياً، أو أولئك الراغبين في العمل بمهنة التعليم من خريجي الكليات الجامعية الأخرى غير كليات التربية (الآداب، العلوم، الزراعة... الخ).

خامساً: سلطنة عُمان:

قامت سلطنة عُمان مؤخراً بتطوير الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ذات السنتين إلى كليات ذات أربع سنوات وقد كانت هذه الإجراءات علاجاً للمشكلات والصعوبات التي تواجه منظومة إعداد المعلم بتلك المؤسسات وما يتبعها من مردودات سلبية على العملية التعليمية في المدارس.

الفصل السابع

الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين

الفصل السابع

الاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين

مقدمة:

المدرسة هي المؤسسة التعليمية التي لها أكبر الأثر في تربية الأجيال وإعدادهم إلى الحياة المستقبلية، وهي المسؤولة عن أجيال الأمة وتراثها، والمدرسة بهيئاتها التدريسية والقائمين عليها، يجب أن يتم اختيارهم بشكل يلائم ما يطلب من المدرسة أن تقدمه، وبما أن طرق الاختيار ليست مقنعة إلا لقواعد بسيطة تستند إلى المؤهلات العلمية التي يحصل عليها المتقدمون، وبما أن هؤلاء المتقدمون سيصبحون الهيئات التدريسية والإدارية في هذه المدارس، فعليهم يقع العبء الأكبر في إدارة هذه المؤسسات التربوية، وتزويد الأجيال بالمعرفة، فلابد من الاهتمام بهم والتركيز عليهم من أجل إعطائهم الخبرة وطرق التدريس الملائمة لكي يتمكنوا من إيصال هذه المعرفة إلى الطلبة بشكل يناسب قدراتهم واستعداداتهم، لذلك يجب تزويدهم بالمعرفة الكافية في موضوع تخصصهم، بالإضافة إلى مساقات تربوية وفلسفية واجتماعية، وهذا ما تقوم به الجامعات والمعاهد ولكن معظم هذه المعارف التي يكتسبونها ويزودون بها هي نظرية، وهنا لابد من تدريب هذه الفئات سواء كانت تمارس مهنة التعليم أو تمارس هذه المهنة مستقبلاً (عليمات، ١٩٨٧).

الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين:

تولى كافة النظم التعليمية الحديثة اهتماماً ملحوظاً لقضية إعداد المعلمين وتدريبهم، من منطلق أن المعلم يمثل ركيزة أساسية وهامة في العملية التربوية، وأنه لو توفرت الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من المعلمين في نظام تعليمي ما، فإن ذلك يشير بنجاح وفاعلية ذلك النظام، ومن ثم ما يتوقعه المجتمع ككل من تقدم نتيجة لتربية أفراده بالصورة الصحيحة. هذا ويتمثل الاهتمام بإعداد المعلمين فيما نأخذ به المجتمعات العصرية من تطوير وتحديد مستمر في برامج ذلك الإعداد. بما يؤدي إلى رفع مستواه.

(ومن ثم ما يترتب على ذلك من أداء أفضل وفاعلية أرفع للنظام التعليمي عموماً).

وفي مجال التأكيد على أهمية ووجوب التطوير في إعداد المعلمين فإن رجالات الفكر التربوي على اختلاف مذاهبهم يتفقون على ذلك.

* جون ديوي يقول: إن كافة الإصلاحات (التعليمية) رهن بإصلاح نوعية وشخصية العاملين بمهنة التعليم.

أما (Coombs، ١٩٦٨) المشار إليه في (حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) خلص إلى نتيجة متشابهة لتلك التي ذهب إليها "ديوي"، وأضاف أن إعداد المعلمين يعتبر في حد ذاته بمثابة استراتيجية يمكن عن طريقها الحد من أزمة التعليم ومواجهتها في عالمنا المعاصر. وفي ذلك يقول أن "النظم التعليمية لا يمكن تحديثها ما لم يعاد النظر جذرياً في نظام إعداد المعلمين وتدريبهم وذلك من خلال العناية بالبحوث التربوية وجعلها أكثر عمقاً وثراء.

وعلى أية حال، ورغم ما يشير إليه من اهتمام مشترك بقضايا المعلمين وتدريبهم والسعي لتطوير البرامج اللازمة لذلك فإنه يظل لكل نظام تعليمي شخصيته المتفردة تقريباً فيما يتعلق بإعداد معلميه، ولعل ذلك يعزى في المقام الأول إلى برامج وخطط إعداد المعلمين، وإنما تتحدد في ضوء الأهداف الموضوعة لهذا الغرض، كذلك فإن أهداف برامج إعداد المعلمين ونمطها ومحتواها، إنما تنبثق في واقع الأمر عن أهداف النظام التعليمي ككل، والذي يعكس خصائص المجتمع الذي ينتمي إليه ونمطه الثقافي، وعليه، فإنه مع وجود ملامح وجوانب مشتركة في نظم وبرامج إعداد المعلمين، وإن كانت بدرجات متفاوتة، فإنه يظل هذا الأمر قومياً إلى حد كبير (حجاج، الشيخ، ١٩٨٤).

الاتجاه الأول:

إن وجهة النظر التقليدية في إعداد المعلمين تفترض أن الهدف الأساسي من وراء هذه العملية، إنما يتحمل في مجرد تنمية القدرات العقلية للمعلم. وتزويده بكم من المعارف، يكفل له نقله إلى تلاميذه. ولعل من أوضح الآراء عن هذا الاتجاه ما يسوقه بيستور Bestor من أن المتوقع من المعلم في المقام الأول أن يكون لديه دراية معرفية واسعة، وكذلك إتقان لعمليات عقلية معينة، إن مثل هذا النوع لا يزال يلقى قبولا في بعض المجتمعات، حيث يعتبر الجانب المعرفي بمثابة الفيصل في مدى صلاحية المعلم للتصدي لمهامه. وعليه فإن الإعداد وفقاً لهذه النظرة لا يتضمن بالضرورة كبير شيء عن الجانب المهني الاجتماعي أو الثقافي العام.

الاتجاه الثاني:

نتيجة للتقدم الملموس في الدراسات النفسية والاجتماعية، برز الاتجاه نحو الاهتمام بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها، ومن ثم أضحى التركيز في إعداد المعلمين على تزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من إشباع ومواجهة الحاجات الانفعالية والجسمية والاجتماعية، فضلاً عن العقلية للمتعلمين، وفي هذا الصدد فإنّ متخصصين من أمثال بيجلو Biglow يرون أن يكون الإعداد المهني للمعلم ممثلاً في دراسة العلوم التربوية والسلوكية على المستويين النظري والتطبيقي، أحد المكونات الأساسية للبرنامج الجيد لإعداد المعلمين وفضلاً عن ذلك فإن (Biglow, ١٩٥٦) المشار إليه في (حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) يرى أن يخصص لهذا الجانب ما بين ثمن إلى سدس وقت البرنامج.

أما ما يوجه إلى مثل هذه النظرة من انتقادات يمكن إجماله في أن المعلم بمقتضاها يُعد ليكون وسيلة -لغاية وبالتالي إهمال نموه الذاتي كشخص. وبعبارة أخرى فإن المعلمين الذين يعدون وفقاً لهذه النظرة يتعين أن يكونوا مجرد نسخ تكاد تكون متماثلة، وعليه ظهر اتجاه آخر ينادي بأنه إذا كان على المعلم أن يمارس عملية التربية بفعالية، فإن الاهتمام ينبغي أن يولى في المقام الأول إلى تنمية شخصيته وقدراته وإمكاناته بما يسمح لذلك أن ينعكس على أدائه لعمله واضطلاعه بمسؤولياته.

الاتجاه الثالث:

وهنا يشير (Combs, ١٩٦٥) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) بأن برامج إعداد المعلمين يتعين أن تعنى بشخصيات الدارسين بأكثر مما تعنى

بكفاءتهم أي أن تعنى بإنتاج أشخاص مبدعين قادرين على التحول والتغير لمواجهة المتطلبات والفرص التي يهيئها أعمالهم اليومية.

كذلك يرى (Gurray, ١٩٦٣) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) أن برامج إعداد المعلمين يجب أن تركز على المعلم من حيث هو أن تذهب أبعد من مجرد إنتاج الممارس الكفء، أو ناقل المعرفة الفعال، أو معلم المهارات، وبدلاً من ذلك فإن موطن التأكيد ينبغي أن يكون على نمط شخصيته ونظرته وأساليب تفكيره وانفعالاته واهتماماته وأحكامه، هذا فضلاً عن طاقاته ومدى حيويته وروح دعابته.

وعليه فإن المهمة الرئيسية لمؤسسات إعداد المعلمين يجب أن تكون بحق تنمية شخصية المعلم مع التسليم بأهمية استهداف برامج إعداد المعلمين لشخصيات الدارسين. إلا أن بعض الباحثين في هذا المجال يرون أن ذلك ينبغي أن يتجاوز ذلك إلى تسليح معلمي المستقبل بالمعرفة المتخصصة، وكذلك قضايا المجتمع.

وفي هذا الاتجاه فإن مؤتمر إعداد المعلمين بدول الكومنولث والذي عقد في نيروبي في مايو ١٩٧٣ خلص إلى وجوب قيام برنامج إعداد المعلم حول محاور أساسية ثلاثة هي:

١- تنمية شخصية المعلم.

٢- غرس المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية ذات الصلة بموضوعات المنهج (المحتوى).

٣- تعلم المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بتوصيل المنهج للمتعلمين.

الاتجاه الرابع:

يقـول (Conant, ١٩٦٣) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) ومن ورائـه عديـدون مـن أنـصار المذهب البراجماتي ينظرون إلى المعلم باعتباره (فنيا Techician) يجب أن يزود بثقافة عامة عريقة وتعمق في مجال تخصصي، فضلاً عـــن اكتـــسابه للمهـــارات التعليمـــية مـــن خـــلال الـــتلمذة والممارســـة Apprenticeship. ولعل في هذا الاتجاه ما يشير بوضوح إلى أمرين:

أولاً: ضرورة تسليح المعلم بخلفية عريقة من الثقافة العامة.

وثانـياً: التأكـيد الملمـوس علـى ما نطلق عليه "التربية العملية Practice Teaching"، بتوجيه وإرشاد أساتذة ومعلمين من ذوي الخبرة.

إن الركيزة الهامة لهذا الاتجاه تتمثل في اتخاذ الواقع المحور الأساسي لعملية إعداد المعلم، ومن ثم جعل "التربية العملية" المنطلق الرئيسي للبرنامج، من حيث قيامها على ملاحظة ودراسة وتحليل واقعيات سلوك التلاميذ ومناهج الدراسة، وأسـاليب التعلـيم والتقويم، وذلك بإشراف معلمي المعلمين وموجهي المدارس ومعلميها داخل ميدان المدرسة.

الاتجاه الخامس:

كـذلك مـن الاتجاهـات، ذلـك الذي يركز في برامج إعداد المعلمين على الجـوانب الـتي مـن شأنها تنمية قدرات المعلمين على الإسهام في تحسين أوضاع المجـتمع، وتـشير (Stratemeyer,١٩٥٦) (المـشار إلـيه في حجـاج، الـشيخ، ١٩٨٤) إلى أنه بوسع المعلم الاضطلاع بمثل هذا الدور عن طريق:

١- أن يكون مواطناً نشطاً.

٢- القيام بدور قيادي تعليمي في مجتمعه المحلي.

٣- توجيه ومساعدة الناشئة والشباب على أن يكونوا مواطنين مستنيرين.

الاتجاه السادس:

وفي تطور آخر برز اتجاه نحو ضرورة التكافل في برامج إعداد المعلمين لا سيما في المجتمعات النامية، وتوصف هذه الفئة بأنها من أكثر فئات المجتمع استنارة واضطلاعاً بقيادة الرأي العام.

وعليه يتضمن أن تتوفر في برامج إعداد المعلمين مقومات من شأنها مواجهة متطلبات المعارف والمهارات والميول والقيم.

وفي مجال المهارات ينبغي أن يتقن معلمو المستقبل مهارات الاتصال والحساب Computation. وفي مجال المعرفة يجب أن يكونوا على دراية بماهية الطفل كفرد وكعضو في مجتمع والمحتوى الذي ينبغي تعليمه في المدرسة. أما في مجال القيم والاتجاهات فإن برامج إعداد المعلمين ينبغي أن تراعي غرس الاتجاهات والقيم التي تكفل للمرء أن يكون عضواً مقبولاً في المجتمع (Lewis, ١٩٦٩) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤).

وهنا تشير (Kashay, ١٩٧٨) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) للأهداف الرئيسية التي ينبغي أن يستهدفها البرنامج الجيد لإعداد المعلمين والتي يمكن إجمال أبرزها في:

١- إكساب المعلمين -في طور الإعداد- خلفية عريضة من المعارف العامة.

٢- إنماء وتعميق القيم والاتجاهات الإيجابية (خلقية، وعقلية، وجمالية) لدى معلمي المستقبل.

٣- اكتساب المهارات اللازمة للتدريس.

٤- إتقان المجال أو المجالات التي سيقوم المعلم بتدريسها.

٥- إنماء المهارات والقيم المرتبطة بالإسهام في التنمية القومية، الاجتماعية والاقتصادية.

الاتجاه السابع:

يرى أنصار هذا الاتجاه أن يكون التركيز على الجانب الثقافي العام General Education بحيث يخصص لذلك نصف وقت البرنامج على الأقل، بينما يخصص النصف الآخر لجانبي التخصص والإعداد المهني، وبحيث لا يتجاوز التخصص التعمق في مادة، أو مادتين من بين مواد ومقررات الثقافة العامة، وألا يزيد نصيب ما يشغله هذا التخصص من وقت عن ٣٠٪، أما بالنسبة للإعداد المهني فيتراوح ما يخصص له من وقت ما بين ١٠، ١٥٪ تشغل بدراسات ذات طابع عملي ميداني في المقام الأول. التربية العملية فضلاً عن تغيرات في علم النفس وطرق التدريس.

ويرى كونانت Conant والذي يعتبر من أكبر مشايعي هذا الاتجاه يرى أن يتضمن الجانب الثقافي العام ويعرف النظر عن مجالات التخصص دراسات في الاجتماع والتاريخ والإنثربولوجيا والعلوم السياسية.

لقد خلص المؤتمر الذي نظمه اليونسكو عام ١٩٦٦ حول مكانة المعلمين إلى أن الإعداد والتعليم المتكامل والملائم من شأنه رفع مكانة المعلمين، لذا فقد أجمع المشاركون على أن أي برنامج (جيد) لإعداد المعلمين ينبغي أن يتضمن:

١- دراسة عامة.

٢- دراسة للأصول الفلسفية والنفسية والاجتماعية فضلاً عن تاريخ التربية ونظرياتها، والتربية المقارنة والتربية التجريبية، والإدارة المدرسية بالإضافة إلى طرق تدريس المواد المختلفة.

٣- دراسات تتعلق بالمجال الذي ينوي الطالب تدريسه في المستقبل.

٤- التدريب على التدريس والقيام بالأنشطة تحت إشراف مربين مؤهلين لذلك.

ويرى (Woodring, ١٩٥٧) (المشار إليه في حجاج، الشيخ، ١٩٨٤) أن برامج إعداد المعلمين ينبغي أن تتضمن أربعة أجزاء متداخلة هي: الثقافة العامة، والمعرفة المتعمقة، في المجال الذي سيقوم المعلم بتدريسه، ثم المعرفة المهنية، وأخيراً المهارات المهنية المتعلقة بإدارة الصف وعملية التعلم. وفي هذا الصدد فإنه يقترح أن تكون الأولوية المطلقة والقدر الأكبر من العناية للثقافة العامة.

من العرض السابق لبعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلمين لا سيما من حيث أهداف برنامج الإعداد وتنظيمها ومحتواها يمكن أن نتبين أنه بالرغم من بعض التباين في جانب أو آخر إلا أن أغلب المهتمين بهذا المجال يرون أن يتألف برنامج إعداد المعلم من الثقافة العامة، ومجال التخصص ثم

الإعداد المهني. وتكاد تتفق غالبية هذه الاتجاهات على أن الجانب الثقافي العام ينبغي أن يضم دراسات إنسانية واجتماعية، فضلاً عن العلوم الطبيعية، بينما يقتصر الجانب التخصصي على المجال أو المجالات التي يزمع المعلم القيام بتدريسها مستقبلاً. ومن ثم فإنه يتعين عليه التعمق في هذا المجال أو ذاك. أما الإعداد المهني فيشمل علم النفس التربوي والأصول الاجتماعية والفلسفية للتربية، وطرق التدريس فضلاً عن التربية العملية (حجاج، الشيخ، ١٩٨٤).

تدريب المعلمين

ماذا يقصد بالتدريب:

التدريب عموماً هو صبغة مباشرة من التربية يتم به تكوين أو تعديل أو تحديث مهارات سلوكية هامة للفرد والمؤسسة التي يخدمها. معتمداً في ذلك لدرجة رئيسية على الطرق والأساليب العملية التطبيقية والتدريب مفهوماً وتطبيق عملي لمادته المقررة. (حمدان، ١٩٩٠). ويعرفه (الخطيب، ١٩٨٦).

التدريب عملية سلوكية يقصد بها تغيير سلوك الفرد بهدف تنمية ورفع كفايته الإنتاجية.

ويعرفه (درة، ١٩٩١). هو عملية منظمة مستمرة، يرمي إلى تزويد القوى البشرية في التنظيم بمعارف ومهارات واتجاهات إيجابية، أي أنه يرمي إلى تحسين أداء القوى البشرية في العمل ليكون أداءاً فعالاً.

أنواع التدريب:

وتشير (عرسان، ١٩٨٢)، أن هناك نوعان من التدريب:

أ- التدريب قبل الخدمة: وهو ما يتلقاه الطالب من معلومات نظرية وغير نظرية قبل انخراطه في سلك التعليم ويقتصر هذا الدور على الجامعات والمعاهد وما تقدمه من برامج ومساقات.

ب- التدريب أثناء الخدمة: وهو التدريب الذي تقوم به المؤسسة المسؤولة عن التعليم في الدولة.

أهداف التدريب ودوافعه:

وتقول (عرسان، ١٩٨٢) أن أي عمل لابد من أهداف يحققها ودوافع تدفع لمثل هذا العمل، فمن دوافع وأهداف التدريب:

١- أن من يلتحق بالعمل لأول مرة يكون مزوداً بالمعلومات النظرية لذلك العمل، فهو بحاجة إلى تدريب خاص من أجل رفع مستواه وإكسابه معارف ومهارات جديدة تؤهله تأدية عمله بصورة أفضل.

٢- إن عملية التطور السريع في العلوم والتكنولوجيا وظهور وسائل تكنولوجية جديدة، تحتاج إلى تدريب عليها، ليتسنى استخدامها بالشكل الصحيح من أجل التكيف مع العمل.

٣- زيادة فاعلية المعلم وإيقافه على أفضل السبل وأحدث النظريات التربوية التي تساعده في تأدية مهامه.

٤- عـلاج نواحـي القصور بالنسبة للذين لم يتلقوا إعداداً جيداً قبل الانخراط في مهنة التعليم.

شروط التدريب:

وتـشير (عرسان، ١٩٨٢) أنه حتى يكون التدريب مجدياً وذا قيمة وفائدة، تعود على كل جهة معينة بضرورة لابد وأن يحقق ما يلي:

١- أن يكون منبعثاً من الواقع المحلي وضمن البيئة التي يعيشها المعلم.

٢- أن يكـون مختلفاً عن التعليم الأكاديمي نوعاً لأنه ليس تلقيناً للمعلومات وإنما طرح مشكلات عامة للمناقشة، حتى يصبح لدى الفرد القدرة على إيجاد الحلول المناسبة.

٣- إدخال الأساليب الحديثة في التدريب وتصميم البرامج بما يتناسب ونوعية الدارسين (المتدربين).

٤- إعطـاء المـتدرب الـوقت الكـافي لاكتساب المهارة والكفاية التعليمية التي تدرب عليها.

٥- تـوفير المـواد التعليمية اللازمة والمناسبة للتدرب كي يتمكن من اكتساب المهارة بالشكل الصحيح.

٦- توفير المدربين المؤهلين للتدريب.

٧- أن تكـون بـرامج الـتدريب نابعـة من حاجات المتدربين أنفسهم وما هم بحاجـة إلـيه، ذلك إما عن طريق استبانات أو إجراء اختبارات تشخيصية لبيان مواطن الضعف في المفاهيم الأساسية وأساليب التدريس.

٨- وجود إطار نظري ليكون إطاراً مرجعياً لما تدرب عليه المتدرب.

٩- أن يكون المتدربون متجانسين.

١٠- أن يكون المدرب حذراً عند معالجة ضعف وأخطاء المتدربين خوفاً من تثبيط عزائمهم.

الفئات التي يمكن تدريبها:

وتقول (عرسان، ١٩٨٢) أنه عند تدريب المعلمين يجب تصنيفهم إلى الفئات التالية:

١- **المعلم المتخصص**: هو المعلم المتخصص في مبحث معين ولا تنقصه سوى أساليب التدريس، لذلك يجب أن تركز برامج التدريب على الخطط وأساليب التدريس المختلفة ومساقات تربوية، ومساقات في القياس والتقويم.

٢- **المعلم غير المتخصص**: هو المعلم الذي يدرس مبحثاً ليس من ضمن تخصصه الأكاديمي، وهذا تنقصه المعرفة بالموضوع الذي يدرسه، وكذلك ينقصه الأسلوب، أو قد تكون لديه بعض المعلومات العلمية غير الكافية لتدريس هذا المبحث، فهو بحاجة إلى التزويد بالمعرفة العلمية، وكذلك أساليب التدريس.

٣- **المعلم الجديد**: وهو المعلم الذي يمارس مهنة التعليم لأول مرة، فهو بحاجة إلى برامج تتضمن أساليب التدريس وتحليل المناهج والتخطيط والقياس والتعامل مع الصف وإدارته.

٤- **المعلـم القـديم:** وهو المعلـم الذي مارس التدريس لمدة سنوات ولكن قد يطرأ تغير على المناهج أو قد تظهر وسائل تعليمية جديدة. فهو بحاجة إلى بـرامج خاصـة تـزوده بالمعـرفة عن التطور في المناهج والوسائل، كما أنه بحاجة إلى برامج تتضمن آخر ما توصلت إليه الأفكار التربوية الحديثة من تجديدات.

٥- **معلـم الـصف الجمـع:** وهو المعلم الذي يدرس أكثر من صف في حصة واحدة. فهو بحاجة إلى تدريب خاص يتناول أساليب الصف الجمع.

أساليب تدريب المعلمين:

لـنجاح أي بـرنامج تدريـسي لابـد وأن يخطـط لـه بـشكل سـليم إداريـاً وتنظيمـياً ومنهجـياً، بحيث تضمن الاستفادة منه أقصى ما يمكن، وحتى يتحقق ذلـك لابد من اختيار الأسلوب المناسب للتدريب. هناك عدة أساليب للتدريب منها:

١- المحاضرة:

وهـي أكثـر الأسـاليب شـيوعاً، حـيث يجتمع المشاركون في غرفة أو قاعة ويقـوم المـدرب بإلقـاء محاضـرته علـيهم وهـم يـسجلون الملاحظات التي يرون الحاجة الضرورية إليها.

٢- طريقة تمثيل الدور:

يتقمص المدرب أو أحد الأشخاص شخصية معينة تواجه موقفاً حقيقياً أو افتراضياً ثم يبدأ المشاركون بمحاولة إيجاد الحلول لها بمساعدة المدرب.

٣- المشاغل التربوية:

يقسم المشاركون إلى مجموعات وتعطي كل مجموعة جزءاً من المشكلة المراد التدريب عليها، ويقومون بمناقشتها وتحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها، ثم يجتمع المشاركون مع المدرب وتحت إشرافه لوضع الحل الأمثل للمشكلة.

٤- تبادل الزيارات:

يتم ذلك في أماكن العمل، حيث يقوم المدرب بالتنسيق بين مجموعة من المعلمين لزيارة معلم في نفس التخصص وحضور حصة صفية، ثم تبدأ مناقشة هذه الحصة بعد انتهائها، وتصويب الأخطاء التي كان قد وقع بها المعلم المزار والتأكيد على الإيجابيات والتخلص من السلبيات.

٥- الدروس التطبيقية النموذجية:

يقوم أحد المعلمين المتميزين بإعطاء حصة صفية يحضرها عدد من المعلمين من نفس التخصص، وبعد ذلك يتم المناقشة بينهم.

٦- الحصص المتلفزة:

يقوم المشاركون بعرض حصة مسجلة على شريط فيديو، ويقفون عند كل نقطة بحاجة إلى نقاش وبيان الإيجابيات والسلبيات فيها من أجل تلافيها من قبلهم.

٧- المؤتمرات:

وهـي إمـا إقليمـية عالمـية تـدور حول مشكلة ما وتطرح الآراء والأفكار وتقديم أوراق العمل وتناقش ثم يتم التوصل فيها إلى خطوات أو قرارات معينة يتم اعتمادها مستقبلاً.

وبـرامج الـتدريب قـد يقتضي استخدام هذه الأساليب مجتمعة أو بعضها مستقبلاً عن الآخر وفقاً لطبيعة البرامج وحال المشاركين فيه.

كـذلك يـورد (الخطـيب، ١٩٨٦)، بعض الأساليب التدريبية التي تناسب المعلمين نذكر منها:

١- اسـتمطار الأفكـار (عـصف الـتفكير أو تنـشيط الأفكـار) Brainstorming:

إحدى عمليات المناقشة الجماعية التي يشجع فيها أفراد المجموعة، بإشراف رئيس لهـا علـى توليـد أكثـر مـا يمكن من الأفكار والاقتراحات المبتكرة الخلاقـة خـلال فترة من الزمن قصيرة نسبياً. وتسجل هذه الأفكار ليقوم رئـيس المجمـوعة أو الإدارة بتقيـيمها أو انتقادها وتحليلها بعد جمعها دون مناقشتها.

ويعتـبر اسـتمطار الأفكـار إجـراءاً تعليمياً شبيهاً بالنقاش الاستكشافي أو الـتفكير الخـلاق مـن عـدة وجوه. ويستخدم لتوليد مجموعة من الأفكار الإبداعية المتنوعة التي تخص مشكلة معينة.

وحتـى يـتمكن المـدرب مـن إدارة جلسة استمطار الأفكار، فإن عليه أن يتـصرف كقائـد ميسر. بعد تحديد المشكلة، يوضح المدرب بأن الهدف من

الجلسة هو الحصول على أفكار متنوعة بقدر الإمكان، حيث يشجع كل شخص على المساهمة بأية فكرة على أن لا تكون بعيدة عن الموضوع.

قواعد استخدام هذه الطريقة:

يمنع تقويم الأفكار المطروحة ومناقشتها، ولكن يتم الترحيب بالانسياب العفوي (التقائي) للأفكار.

ويتم التركيز على نوعية الأفكار، ويشجع المشاركون على أفكار الآخرين ويفضل أن يكون عدد أفراد المجموعة من(٥-١١)مشاركاً وأن هناك مقرر لكل واحد لمنع الجدل بالإضافة إلى وجود تجانس بين تلك المجموعة.

ومن القواعد العامة لجلسات استمطار الأفكار الحصول على مواد للقيام بعمليات أكثر تعقيداً، مثل التركيب وبناء على ذلك، يستطيع المدرب استخدام مثل هذه الجلسات لمساعدة المتدربين على الحصول على أفكار يبنون من خلالها تبريراً لمساندة أو معارضة تشريع أو إجراء معين.

٢- التدريب المخبري: Laboratory Training

أصبح أسلوب التدريب المخبري مستعملاً على نطاق واسع، كما أصبح ضرورة ملحة في تعليم المواد العلمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية بصورة فعالة. ويفترض التعليم المخبري أن الخبرة الأولية في المشاهدة، واستخدام المواد العلمية تفوق الطرق الأخرى في تطوير الفهم والاستيعاب وقبول تلك المواد، كما يستخدم التدريب المخبري أيضاً كوسيلة لتنمية المهارات الفردية لمزيد من الدراسات المتقدمة أو البحث العلمي.

٣- الرحلات الميدانية: Field Trips:

تعتبر الرحلات الميدانية مفيدة ليس لأنها تزود المتدربين بالمعلومات الأولية وتمكنهم من رؤية كيف أن عدداً من المهارات والعمليات تعمل بانسجام وتآلف في كل واحد فحسب، بل لأنه ممكن استخدامها لتزويد المتدربين بالخبرات الثقافية المناسبة، ولكي تكون الرحلات الميدانية أكثر فعالية لابد من ربطها مباشرة ببعض الأعمال والأحداث الجارية ومن المرغوب فيه، إن كان ذلك ممكناً.

٤- الورشة التدريبية: Workshop:

نموذج من المناقشات الهادفة للمجموعات الصغيرة والتي يتم فيها العمل بشكل تعاوني وجاد لإنجاز مشروع معين، جدول عمل منظم لوضع إطار للعمل، يقوم به المشاركون فيها بينهم مع الموجهين بأسلوب ديموقراطي، بحيث يستفسر هذا العمل عن إنتاج تعليمي معين فهو مجموعة عمل إنتاجي، مما أدى إلى تسميتها بالورشة. تختلف أساليب النشاط بالورشة من أسلوب الاستقصاء أو أسلوب الحوار.

وتتباين أساليب العمل بالورشة الدراسية في مجال التدريب وتختلف مدتها وفقاً لنوع العمل وأساليبه. فقد يستمر العمل بالورشة القصيرة من ثلاثة أيام إلى أسبوعين كما يمتد من ٥-٦ أسابيع المهم أن يؤدي العمل إلى الوصول إلى نتائج.

طرق أساليب التدريب:

ويشير (الخطيب، ١٩٨٦) إلى أن هناك مجالات متعددة لتصنيف طرق وأساليب التدريب، إلا أنه يمكن تصنيفها إلى صنفين رئيسيين حسب تنفيذها على المتدربين أنفسهم:

١- طرق وأساليب تدريبه جماعية:

تم تنفيذ هذه الطرق والأساليب على جماعة من المتدربين تختلف أعدادهم، حيث تستغل ديناميكية الجماعة وعلاقات التعاون بينهم وتعزز مهارات العمل بروح الفريق. وهذه الأساليب هي الغالبة في عمليات التدريب.

٢- طرق وأساليب تدريبية فردية:

وتهدف إلى تدريب الأفراد على مهارات خاصة، أو تدريب فرد معين على عمل معين جديد ذو طبيعة خاصة، لا يمكن أداؤه إلا لفرد واحد، وفي مكان العمل ذاته في معظم الأحيان، أو في حالة التدريب الذاتي كالتدريب بالمراسلة.

معايير اختيار طرق وأساليب التدريب:

تختلف طرق التدريب باختلاف طبيعة البرامج التدريبية وطبيعة المتدربين بها وطبيعة القائمين على التدريب. كما يمكن أن تتعدد الطرق والأساليب التدريبية ضمن البرنامج الواحد. وهذا يمكن اختيار طريقة أو أسلوب التدريب المناسب لكل موقف تدريبي وفق المعايير التالية:

١- **الارتكاز على القوانين ومبادئ التعلم والتعليم:**

وضع علماء النفس عدداً من القوانين والمبادئ الخاصة بعملية التعلم والتعليم والتي انبثقت فعاليتها وكفايتها إذا ما تم توظيفها في العمليات التدريبية مثل توفر الدافعية، والتعزيز، وضوح المعنى... الخ.

٢- **ملائمة طرق وأساليب التدريب لاحتياجات المتدربين:**

يراعى أن تلبي البرامج التدريبية حاجات المتدربين أنفسهم وأن تسهم في حل مشكلاتهم الميدانية.

٣- **حجم المتدربين:**

تستخدم عادة الأساليب في حالات التدريب على اكتساب مهارات خاصة، أما الأساليب الجماعية فتستخدم عند تدريب جماعات صغيرة أو كبيرة حسب طبيعة الحالة التدريبية.

٤- **أماكن تواجد المتدربين:**

عندما يتوفر المكان المركزي المناسب للتدريب الذي يسهل وصول المتدربين إليه، فإنه من الممكن استخدام الطرق والأساليب الجماعية في التدريب، بينما يتم استخدام الطرق الفردية إذا كانت أماكن تواجد المتدربين في مناطق نائية.

٥- **توفر الإمكانات البشرية والكوادر الفنية المؤهلة للتدريب:**

يتحكم مستوى المدرب أو المدربين ومدى كفايته/ كفايتهم على طبيعة الموقف التعليمي أو التدريبي من حيث اختيار الطرق والأساليب التدريبية المناسبة.

٦- **توفر التسهيلات المادية للتدريب:**

يتحدد اختيار أنسب طرق وأساليب التدريب في ضوء الإمكانات المادية المتاحة في الأماكن التي يتم فيها التدريب من حيث مدى توفر القاعات والأجهزة والمعدات اللازمة وتوفير المناخ الملائم لإنجاز العملية التدريبية بشكل فعال.

٧- **الإمكانات المالية:**

حتى يتم نجاح أي برنامج تدريبي في تحقيق أهدافه، لابد من وضع ميزانية لتغطية النفقات المترتبة على ذلك البرنامج التدريبي.

٨- **عامل الزمن المخصص والوقت المناسب للتدريب:**

إن طول البرنامج التدريبي أو قصره والوقت الذي يحضر فيها المتدربون إلى مكان التدريب يحدد اختيار الطريقة أو الأسلوب التدريبي دون الآخر.

مصادر الفصل السابع

١- عليمات، محمد مقبل، (١٩٨٥). النظام التربوي في الأردن في ضوء النظم التربوية المعاصرة، اربد: مكتبة الكتاني.

٢- الخطيب، أحمد، رداح، (١٩٨٦). اتجاهات حديثة في التدريب.

٣- حمدان، محمد زياد، (١٩٩٠). تصميم وتنفيذ برامج التدريب، عمان: دار التربية الحديثة.

٤- حجاج، الشيخ، (١٩٨٤). دراسة تقويمية لمناهج برنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية. بحث منشور، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد الرابع، الدوحة.

٥- درّة، عبد الباري، (١٩٩١). رسالة المعلم، العدد الأول والثاني، المجلد الثاني والثلاثون.

٦- عرسان، عطفة محمد، (٩٨٢). أثر الدورات التدريبية الصفية على تحصيل معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية العليا واكتسابهم كفايات تحليل المناهج. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الفصل الثامن

خصائص المعلم العربي

الفصل الثامن

خصائص المعلم العربي

مقدمة:

التعلـيم مهـنة مقدّسـة، فالتعليم مهنة ذات أهمية وخطر، وهي كمهنة، شاقّة، وهي مهنة اختلف علماء التربية في طرق الإحاطة بمكوناتها، وهل خلقت هـذه المهـنة مـع المعلم أو بعده، ثم هل هي مكتسبة أم أنّ فيها عناصر تخلق مع الإنسان فتجعل منه معلماً.

وآيـة قدسـية التعليم أنّ غايتها قريبة من الغايات التي أنزلت من أجلها الأديـان السَماوية، تلك الغايات التي هدفت إلى إخراج النّاس من الظّلمات إلى النُور وهدايتهم إلى الخير.

وآيـة أهمـية التعلـيم وخطورته أنّه يتحكم في مصير الأجيال الصاعدة، فإن وجّه التعليم توجيهاً جدّياً كانت الأمة قد كتب لها أن تدرج في مصاعد المجد وإلاّ صارت إلى زوال محقق.

وآيـة إرهـاق مهـنة التعلـيم أنّهـا تـتعب الفكـر وتـنهك الجسم وتحطم الأعـصاب ويـشهد بهـذا من نالت من أعصابه وجهده وتفكيره، ولكن لا يجدر أن ننـسى أنّ مهـنة التعلـيم للكـثيرين لذة لا تعدلها لذة، فهم قد وجدوا فيها ما يرضي هوايتهم فأنتجوا أيّما إنتاج.

وقد اعترف بأهمية التعليم بسمارك حيث قال بعد حرب السبعين "ولقد غلبنا جارتنا بمعلم المدرسة"، وقال ديوي "إنّ تربية المعلم هي من الواجبات التي تستحق عظيم العناية" (الأبراشي، ١٩٩٤)، والحقيقة أنّ طبيعة عمل المعلم تختلف عن طبيعة عمل المهندس أو الطبيب، ذلك لأنّ المعلم يعالج الطفل من حيث تغذية عقله بالعلم وصقل نفسه بالمعرفة وتهذيب طباعه بالأدب إلى جانب تقوية جسمه بالرِّياضة وتربية ذوقه بمزاولة بعض الفنون، وعمل كهذا يحتاج بطبيعة الحال إلى صبر وأناة ومؤهلات وقابليات (العمايرة، ١٩٩٠).

إنّ كلمة أعمّ من كلمة المعلم أو المدرس لذلك أُطلقت على كل من يقوم بمهنة التعليم أو التدريس، لذلك لا يفترض بالمعلم أن يكون معلماً فحسب ولا في المدرس أن يكون مدرساً فحسب، ولا في الأستاذ أن يكون أستاذاً فحسب، ولكن يطلب أن يكون كل منهم مربياً بكل ما في الكلمة من معاني، لأنّ للتدريس غاية أهم من التعليم وهي التربية، وهدفاً أعلى من المعلومات التي تفاد والمعارف التي تكتسب وهي القابليات التي تنمى والخصال التي تولد.

فالتعليم مهنة شريفة تتطلب كفايات معينة ليس من السهل توافرها عند كل إنسان، وعليه فكما أنّ كل إنسان لا يستطيع أن يكون قائدا فذاً أو موسيقاراً بارعاً، أو سياسياً محنكاً، فكذلك ليس باستطاعته أن يكون معلماً منتجاً ومؤثراً، وقد ورد في الحديث القدسي "كل خلق لما هو ميسر له" ورغم ذلك فهناك تفاوت بين المعلمين ممن وهبهم الله الخصائص التي تجعل من كل منهم معلماً مميزاً قادراً على التطوير والإبداع في مجال مهنته وهو ما يعبر عنه بالفروق الفردية، نتيجة عوامل وراثية واقتصادية وثقافية وبيئية.

يتوسـط المعلم بين الطفل وبيئته، ووظيفته تمكين الطفل من التوفيق بين نفسه وهذه البيئة، ولذا يجب أن تتوافر في المعلم خصائص جسمية وعقلية تتصل بكل من الطفل والبيئة، وتمكنه من أداء وظيفته خير أداء. فالمعلم يجب أن يراعي طبـيعة المـادة الدراسـية، وطبـيعة المـتعلم "فهـو نقطة الانطلاق، وخاتمة المطاف، وشخـصيتهُ أقـوى عامـل فعّـال في نفس الطالب... فيجب العناية بالمعلـم بحيث يحـسن اختـياره والاهتمام بتدريبه، وبتنمية روح المسؤولية، وبعث روح القومية فيه وبتعزيز شأنه في المجتمع" (شهلا، ١٩٧٨).

وعلـى ضـوء مـا سـبق، وفي إطـار ثـورة أساسـها التكنولوجيا والنظرة العلمـية أصـبح ينظر إلى المدرس على أنّه مدير للعملية التعليمية، يوفق فيها بين العلاقـات الإنسانية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وزاد الاهتمام بدراسة نـوع القـرارات الـتي يتحـتم على المدرس اتخاذها بشأن مراحل عملية التدريس وجوانـبها المخـتلفة، لذلك يجب التركيز على صفات وخصائص المعلم ليتمكن من أداء وظيفته خير أداء.

وقـد أجمـع المربون على أنّ معظم المشاكل التربوية ناشئة في أساسها من افـتقار المدارس إلى معلمين قديرين، فالمعلـم القدير يمكن أن يتلافى المشاكل قبل حدوثها، إضافة لذلك فإنّ جميع المعدات والأدوات والوسائل التعليمية لا تجدي أيّ فائـدة بـدون هـذا الإنـسان القديـر فهو الذي يكسب هذه الأدوات معناها التربوي وينفخ فيها روح الحياة (شهلا، ١٩٧١).

ومـن المـتعارف عليه أنّ نجاح المعلم في عمله يعتمد على عناصر كثيرة، غـير أنّ إعِداده التربوي من أكثر العناصر أهمية، ولذلك كان من الضروري أن

تحظى تربية المعلم وحسن إعدادهِ بعناية فائقة في أنظمتها التعليمية، لذلك يجب أن يتصف المعلم بالعديد من الخصائص أهمها:

خصائص المعلم:

أولاً: الخصائص الخلقية: (الرشدان، ٢٩٦، ٢٩٧):

يتعامل المعلم مع الصغار الذين يقلون عنه من الناحية الجسمية والعقلية والخلقية، فهو مثلهم الأعلى في سلوكه وأخلاقه، يتأثرون به، بالقدوة بطريقة غير مباشرة أكثر من تأثرهم بالوعظ والتلقين، لذا فهو في حاجة ماسة إلى الكثير من الصفات الخلقية الطيبة، حتى يؤثر فيهم وينجح في مهنته وأهم هذه الصفات ما يلي:

١- أن يكون المعلم عطوفاً ليّناً مع التلاميذ، فلا يكون قاسياً فينفرهم منه، ويفقد لجوءهم إليه واستفادتهم منه، والتفافهم الروحي حوله. وأن لا يكون عطوفاً لدرجة الضعف فيطمعهم فيه، ويفقد احترامهم له فلا يعودون يحافظون على النظام.

٢- أن يتصف بالصبر والأناة والتحمل، حتى يستطيع التعامل معهم وتوجيههم بنجاح، ولذا فإنّ النّساء أصلح في تعليم الأطفال من الرّجال لما يتحلين به من صفات الصبر وخصائص الأمومة.

٣- أن يتحلى بالحزم والكياسة، فلا يكون ضيق الخلق، قليل التصرف، سريع الغضب، فيفقد بذلك إشرافه على التلاميذ ويفقد احترامهم له.

٤- أن يكون مخلصاً في عمله، جاداً فيه، محبّاً له.

٥- أن يكـون طبيعـياً في سـلوكه مـع تلامـيذه وزملائه، غير متكلف حتى لا تنكـشف أخلاقـه الحقيقـية ويعرف تكلفه، والتلاميذ قادرون على معرفة حقيقة مدرسهم مهما أخفاها.

٦- أن يكـون محترمـاً لديـنه وتقالـيد قـومه، لأنّـه نائب عن المجتمع في إعداد الـصغار، فـلا ينبغـي والحـال هذه أن يستخف بتقاليد هذا المجتمع ودينه، ولا يمكـن أن ينـشأ الطفـل علـى احترام تقاليد قومه إلاّ إذا وجد معلمه كذلك.

لـذلك فـإنّ لكل مهنة قواعد أخلاقية لابد من مراعاتها، وهذه القواعد تفـيد الانتـساب للمهـنة والـبقاء فـيها والخروج منها، وتقوم القواعد الأخلاقية للمعلمين في الولايات المتحدة على المبادئ التالية (صالح، ١٦، ١٨).

- **المبدأ الأوّل: الـواجب الرئيـسي لكل من يتخذ التعليم مهنة هو إرشاد المتعلمين كـي يصبحوا سعداء معتمدين على أنفسهم، ولهذا فإنّ المعلم مطالب بالأمور التالية:**

١- معاملة الطلاب على قدم المساواة بغض النظر عن العرق أو الدين أو الخصائص الجسمية أو العقلية أو الانفعالية.

٢- مراعاة الفروق الفردية.

٣- احـترام حق كل طالب في عدم تسرب المعلومات الخاصة به إلاّ إلى الهيئات المختصة.

٤- عدم قبول أجر عن دروس خصوصية.

٥- جعل الطلاب يتذوقون الحياة الديمقراطية.

- **المبدأ الثاني: إنّ التعاون بين المدرسة والبيت أمر ضروري وبدون ذلك التعاون يعجز المعلم عن تحقيق الأهداف التربوية، ولهذا فإنّ المعلم مطالب بالأمور التالية:**

١- احترام مسؤولية الآباء تجاه تربية أبنائهم.

٢- العمل على إقامة علاقات ودية مع الوالدين.

٣- العمل على زيادة احترام الطالب لأسرته.

٤- تزويد الوالدين بالمعلومات الضرورية عن أبنائهم.

- **المبدأ الثالث: تحظى مهنة التعليم باهتمام جميع أفراد المجتمع ولهذا فإنّ على المعلم:**

١- تقبل الأنماط السلوكية السائدة في المجتمع.

٢- مشاركة المجتمع في رسم سياسة التعليم.

٣- العمل على تقوية الاتجاهات الخلقية والعقلية للمجتمع الذي يعيش فيه.

- **المبدأ الرابع: هناك واجبات على المعلم تجاه الجهة التي تستخدمه والتزام المعلم بهذا الواجب يجعله يقوم بما يلي:**

١- عدم مناقشة المعلومات الرسمية مع الأشخاص غير المعنيين بذلك.

٢- يتقدم بطلب للعمل معتمداً على كفاءته الشخصية.

٣- يلتزم بشروط العقد الذي يوقعه عند تسلم عمله.

- **المبدأ الخامس: من مميزات مهنة التعليم العلاقات الإنسانية التي تسود بين أفرادها. والمعلم مطالب بأن:**

١- يسهم بصورة إيجابية في المنظمات المهنية التعليمية.

٢- يعمل على النمو المهني عن طريق الدراسة والبحث والمؤتمرات.

٣- يعمل على رفع مهنة التعليم بحيث تتكون لدى الناشئة اتجاهات إيجابية نحوها.

ولقد نظمت وزارة التربية والتعليم الأردنية القواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم وقد جاءت تلك القواعد الأخلاقية منسجمة مع ميثاق المعلم العربي الذي أقرّه مؤتمر وزارة التربية والتعليم العرب والذي عقد في الكويت عام ١٩٦٨ وأهم هذه المبادئ الأخلاقية:

١- يجب أن يكون المعلم راغباً في مهنة التعليم ولا يجوز اعتبارها جسراً أو محطة مؤقتة ينتقل منها إلى مهنة أخرى.

٢- على المعلم أن يسعى دوماً وراء النمو المهني.

٣- للمعلم حقّ في السعي مع زملائه المعلمين للحصول على الامتيازات والعلاوات التي يتمتع بها نظيره في المهن الأخرى.

٤- يجعل المعلم ولاءه لله وحده.

٥- المعلم قدوة حسنة لطلابه في مسلكه ومظهره.

٦- المعلم يجب أن يحترم زملاءَهُ المدرسين.

٧- يلتزم بالموضوعية والدِّقة عند كتابة التقارير عن معلمين آخرين.

٨- لا يتدخل بين زميل له وطالب إلاّ إذا طلب منه ذلك.

٩- لا يتغاضى عن كل ما يضر بالمدرسة التي يدرس بها.

١٠- يتخذ قسم مهنة التعليم له طيلة ممارسته مهنة التعليم.

من هنا اتجهت الجهود نحو البحث عن كل ما يمكن أن يزوِّد به المعلم أجيال المستقبل، وبدأت هذه الجهود بالتوجه إلى المعلم أولاً، وتحديد الصفات والخصائص التي ينبغي توفرها في شخصيته ليقوم بعمله خير قيام.

صفات المعلم الأخلاقية (كبريت، ص١٧، ١٩٩٨) (عدس، ٢٠٠٠):

١- المعلم الصالح هو المعلم الذي ينبغي أن تتوفر فيه الأمور التالية:

أ- الالتزام بالمبادئ والقيم.

ب- القدرة على الضبط الذاتي والتحكم بالنفس.

جـ- الالتزام بالعمل والتقيّد بقوانينه.

د- التحلي بالصدق والأمانة.

٢- المعلم غير الصالح هو المعلم الذي لا تتوفر فيه الأمور الأربعة السابقة.

٣- إنّ سيئات عدم الالتزام تتحدد في النقاط التالية:

أ- اكتساب التلاميذ عادات سلوكية خطيرة.

عـدم الانـضباط، إضـاعة الـوقت، إهمـال الأعمـال، الانفـلات الأخلاقي، الثرثرة، التدخين، السكر، الشذوذ...

ب- انعكـاس العادات السيئة على التلاميذ في المدرسة والشارع والمنزل والمجتمع. تصرف سيئ، كلام بذيء، لسان سليط.

جـ- انحـراف المعلـم الـذي يـؤذي المجـتمع، فهـو غير مقدّر لقيمة العلم ومكانـة المعلم وأهمية التربية والتعليم، فيؤدي ذلك إلى نتائج سيئة تربوياً وتعليمياً.

٤- المعلم الملتزم هو المعلم الذي يتقيّد بما يلي:

أ- مكارم الأخلاق (إنّ أحسن الحسن الخلق الحسن).

ب- المعلم القدوة الحسنة.

جـ- احـترام حقـوق التلامـيذ وسـلامتهم الشخـصية والنفـسية. (عدم الضرب، عدم الإهانة).

د- احترام العدل في التطبيق (التلاميذ سواسيةٌ كأسنان المشط).

هـ- الصبر على الأخطاء (المعلم هو المربي).

و- احترام قوانين العمل (المعلم هو المواطن الصالح).

صفات المعلم وخصائصه الجسمية (شحاته، ١٩٩٤، الرشدان، ١٩٩٤):

١- سلامة حواسه: النظر، السمع، اللّمس، الذّوق، الشّم.

٢- سلامة جسده، العور، النطق، البتر، الموت.

٣- سلامة مظهره: هيئته العامة، انسجام ألوان ثيابه، جماله، مشيته، حديثه، نظافته البدنية والأخلاقية، شكله (طويل، قصير، سمين، نحيل).

أما ضرر النقص فينتج عنه ما يلي:

أ- سوء التصرف والسلوك وانعكاسه على العملية التعليمية ومن ثم على المجتمع.

ب- فقدان السلامة، تحقيق الفشل، تعريض المدرسة وأهداف المجتمع إلى الخطر.

جـ- أهمية السلامة: شد أنظار التلاميذ إلى المدرس فقط، وإبعاد تعليقاتهم تأمينا لراحة النفوس والجد والاجتهاد.

صفات المعلم وخصائصه المهنية:

١- القدرة الشخصية: الإطلالة، الإرادة، ضبط الموقف واستيعابه، تقديم الحل.

٢- المعلومات المتوفرة، سطحية، عميقة، مركّزة، موسوعية، ثقافة عامة.

٣- التطبيق العملي، تحويل المعلومات إلى الواقع والتطبيق، تحويل المعلومات من النظرية إلى التطبيق.

٤- الوسائل المعيّنة، اللوح، الطبشورة، الخارطة، الصور، الألوان، التلفزيون، الفيديو، الإنترنت، الحاسوب، التجارب، المعارض، المعامل، المصانع، الطبيعة النتيجة: الدرس ممتع ومشوّق وجذّاب.

فالتحلي بالصفات المهنية يؤدي إلى:

١- القدرة على عرض أفكار واضحة سهلة جذّابة.

٢- حسن اختيار الموضوع وطريقة عرضه يؤدي إلى نتائج مرضية.

٣- سوء العرض يؤدي إلى: صعوبة الفهم (نتائج غير مرضية. كره التعليم، إفقاد المدرسة لدورها، الأضرار بالمجتمع وبتطوره).

٤- سوء السلوك (الشعور بالضيق -تشويش) (التقصير في الواجبات - غياب).

(مضايقة المعلم - كراهية).

(سوء التصرف - إزعاج).

٥- إنَّ الحاجة إلى صقل قدرة المعلم التعليمية يفرض عليه:

أ- الاشتراك في دورات تربوية قبل التخرج وأثناء العمل. (برامج الإعداد المهني للمعلمين).

ب- اللُّجوء إلى كتب التربية للحصول على المعلومات والفوائد: الهدف من التعليم، كيفية التعليم والتوجيه.

جـ- اللُّجوء إلى كتب علم النفس للحصول على المعلومات والفوائد. دراسة السلوك، فهم النفسيات، اقتراح الحلول.

صفات المعلم العقلية (صالح، ١٩٧٥):

١- الذكاء: استيعاب الموضوع حتى يتم إيصال المعلومات بأساليب مختلفة.

٢- الإبـداع والتطوير: تقـديم المعلـومات، شـرح المفاهـيم، استثارة العقول للإبداع، القدرة على تجاوز الأوضاع التقليدية.

- **النتيجة:** نجاح العمل، إعداد أجيال قادرة على تطوير المجتمع.
- **أسـباب العجـز:** البلادة -البرودة في التصرف، الاستبداد، ضيق الصدر، فرض القناعات، الاستخفاف بالأسئلة، القدرة الذهنية المحدودة.
- **نتائج العجز:** الملل، غياب التفاعل والحماس، الفشل.
- **مظاهر القدرة:** الاستيعاب، حسن العرض والترتيب، التحليل، الربط بين المعلومات والحياة، النظر إلى الأمور من زوايا عدة، الإبداع في العمل.
- **نتائج القدرة:** القيام بالعمل على أحسن وجه وأكمل صورة. الدّرس ممتع وجذّاب.

صفات المعلم الاتصالية (كبريت، ١٩٩٨):

١- إقامة العلاقة الحسنة بين المعلم والتلاميذ مما يؤدي إلى نجاحه في عمله.

٢- واجب المعلم أن يفهم ما يطرحه التلاميذ عليه من المشاكل التي تحدث في المدرسـة أو البـيت أو المجتمع، باعتباره قدوتهم الصالحة ومثالهم الأعلى، إلـيه تـتجه أنظـار التلامـيذ، وعلـيه يعـتمدون وذلك باللُّجوء إلى الأمور التالية:

أ- الإنصات الجيد دون الانشغال بأي أمر آخر أثناء عرض المشاكل عليه.

ب- معرفة المعلم لما يُشغل بال المتعلمين، فيوجد صلة بين اهتمام المتعلمين وما يشغل بالهم.

جـ- معرفة المعلم لآراء المتعلمين في دراستهم وما يرونه، من صعوبات فيها، مما يدفعه إلى إيجاد الحلول المناسبة لها.

- التطبيق العملي كاشف لمدى النجاح في التعليم، أي الإكثار من المسابقات مثلاً.
- تهيئة نفوس التلاميذ تأميناً لاستيعاب الدروس.
- آراء التلاميذ كاشف قوي لدور المعلم وسلامته.
- الحوار والتفاعل طريق نجاح انتقال المعلومات من المعلم إلى التلاميذ.
- الحوار والتفاعل طريق نجاح العملية التعليمية.

صفات المعلم وخصائصه المعرفية- سعة الاطلاع (حجاوي، ٣٢، ٣٣):

- معرفة المادة الدراسية، قراءتها، فهمها، استيعابها، عرضها، (لغوياً – تعبيرياً –نحوياً –بلاغياً) (علاقتها بالمواد الأخرى).
- حسن التقديم يدفع بالتلاميذ إلى كرهها والنفور منها.
- معرفة مراحل نمو التلاميذ: عقلياً، انفعالياً، نفسياً، اجتماعياً.
- النتيجة: نجاح العملية التعليمية.

- معرفة دوافع التعلم: الطموح الإنساني، لإثبات الذات، كسب الاحترام، المصالح الذاتية خدمة المجتمع، المكانة الاجتماعية.
- **النتيجة:** توليد الرغبة والجد والنشاط والحماس، والتضحية.

صفات المعلم وخصائصه الانفعالية (كبريت، ١٩٩٨):

١- العمل على نشر الأجواء المريحة في الصف والمدرسة لضبط النفوس لتأمين سير العمل الدراسي.
٢- إقامة العلاقة الحسنة بين المعلم والتلاميذ من خلال إيصال المعلومات إليهم بأفضل الطرق والأساليب.
٣- إشعار التلاميذ بمدى الحرص على تعليمهم، وأنهم أمانة بين أيدي معلميهم.
٤- حسن استخدام المعلم لمشاعره وعواطفه وانفعالاته فيستحق عندها لَقَبْ المعلم الناجح.

وأهم الصفات الانفعالية التي ينبغي على المعلم التحليّ بها:

أ- الاتزان في تفكيره وكلامه وسلوكه.
ب- الحماس في عمله لدفع المتعلمين نحو التعلم.
جـ- الامتناع عن الجمود والإهمال في العمل.

صفات المعلم وخصائصه المزاجية (كبريت، ١٩٩٨):

١- الانضباط في السلوك، فالمعلم القدوة الصالحة والمثل المحتذى.

٢- الالتزام بالآراء، فتلاقح الأفكار يُنتج أفضل الحلول والنتائج.

٣- التقيد بالتخطيط والتنظيم.

٤- السعي لإنجاز الأهداف بالصبر والعمل الدؤوب.

٥- المرونة في التطبيق مما يولّد حيوية ونشاطاً وفعالية.

٦- الشعور بتحمل المسؤولية والإخلاص في العمل وهذا يؤدي إلى:

أ- التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ والمادة الدراسية.

ب- الاندفاع في بذل الجهد والنشاط عند رؤية أثر النتائج الإيجابية.

جـ- الاقتداء بالمعلم في مضاعفة الجهود عند رؤية التلاميذ لأثر النتائج الإيجابية لعمله في عملهم وتطبيقاتهم في مدرستهم.

٧- القدرة على مواجهة المشاكل واستيعابها ووضع حل لها وهذه تؤدي إلى:

أ-تحمل التلاميذ لمسؤولياتهم وعدم التهرب.

ب- استعدادهم الدائم للإنصياع إلى توجيهات معلمهم.

٨- المرونة في تحليل الأمور والقضايا خلال الدرس وفي أي نشاط مدرسي وهذه تؤدي إلى:

أ- تحرّك التلاميذ باتجاه إيجابي لصالح العملية التعليمية.

ب- ثقة التلاميذ بمعلميهم وتتجسد بحسن السلوك والتصرف.

جـ- نجاح العمل التربوي والتعليمي.

صفات المعلم (الجد والحزم) (حجاوي، ٣):

من صفات المعلم الناجح الجد والحزم وبعد النظر، حيث تتسم أعماله بما يلي:

أ- الجد والصراحة والحكمة.

ب- يطلع على كبير الأمور وصغيرها ويعالج كلاً منها بتصبر وتعقّل.

جـ- يتريّث في الحكم ولا يتهاون في الحقّ.

د- يعامل كل طالب حسب عقليته ومزاجه.

هـ- القدرة على قيادة الصف.

و- تشجيع إنجازات التلاميذ لتقوية معنوياتهم ودفعهم إلى مزيد من العمل والعطاء.

وسائل تأمين المعلمين الصالحين (الرشدان، ١٩٩٤):

١- حسب اختيار الطلاب لمعاهد إعداد المعلمين: ليست الرغبة وحدها كافية لنجاح المعلم في مهنته مستقبلاً، ولذا يجب أن نحبب التلاميذ بمهنة التعليم في المدارس الإعدادية والثانوية، وأن نثير حماس ذوي الاستعداد لهذه المهنة وأن نرغبهم فيها، ويجب أن نتثبت قبل قبول الطلاب لمهنة التعليم، من صحة أجسامهم وحسن أخلاقهم ومقدرتهم العقلية واستعداداتهم العلمية وصفاتهم الشخصية والاجتماعية.

٢- حسن اختيار الأساتذة لمعاهد إعداد المعلمين مما يشجع على اجتذاب الطلاب الصالحين للمعاهد وإعدادهم للتعليم بصورة جيدة، وأن يكون المعلمون في هذه المعاهد من خيرة أهل الاختصاص، ولا يجوز التساهل بتاتا، ولعل أفضل مقياس لمستوى المعلمين الذين يتخرجون من هذه

المعاهد هو المستوى العلمي والثقافي والمسلكي الذي يتمتع به أساتذتها.

٣- بث الطمأنينة في نفوس المعلمين، من واجب الدولة والمجتمع أن تتيح للخريجين العاملين في هذه المهنة الحياة العزيزة، لحفظ كرامتهم وانصرافهم إلى أعمالهم، والمعلم بحكم مهنته محتاج إلى تأمين احتياجاته، وهذه الاحتياجات، ربما تكون مادية ونفسية وعقلية، فإذا وفّرت الدولة هذه الاحتياجات للمعلم، كان من أهم النتائج إخلاصه في عمله، ولعل ذلك يقرب الدولة من إصلاح التعليم ويقربها من تحقيق الغاية.

٤- إحلال المعلمين منزلة اجتماعية رفيعة: لابد أن يحتل المعلم المكانة الاجتماعية التي تليق به كغيره من التخصصات الأخرى، وأن يحترم رأيه في الشؤون الثقافية والتربوية.

ومن المتعارف عليه أنّنا في الدول العربية بحاجة إلى المعلمين القديرين لبناء مجتمع عربي صالح، لأنَّ المعلم هو حجر الزاوية في العمليّة التربويّة وعليه يتوقف نجاحها وبلوغ غايتها، فالمدرس الذي تتوفر لديه الخصائص التي سبق شرحها، تصبح لديه بصيرة نظرية في العملية التعليمية، إنّه لا يعرف ما الذي يطلب منه وحسب، بل يدرك أيضاً الأسباب التي تدعوه إلى أن يتصرف بصورة معيَّنة.

إنّه يشبه الطَّبيب الّذي يعرف أنّ مخفضات الحرارة تُعطى لمن ترتفع درجة حرارته ويعرف الطريقة التي يتوجب على المريض اتباعها عند استعماله لها، فالبصيرة النظرية تمكّن المعلم من مواجهة المواقف الجديدة والمواقف الشّاذة التي لم يَألف لها مثيلاً من قبل.

الفصل التاسع

استراتيجيات وطرق إعداد وتدريب المعلمين

الفصل التاسع

استراتيجيات وطرق إعداد وتدريب المعلمين

المقدمة:

يشهد عالمنا المعاصر سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية، وأن هذا التفجر المعرفي والتكنولوجي المتسارع، قد أضاف مسؤوليات، ووجبات جديدة إلى الدور الذي يقوم به المعلم في المجتمع المعاصر، الأمر الذي استلزم أن تقوم برامج التدريب بعملية مراجعة للأساليب، والطرق والممارسات التي تعتمدها في تدريب المعلمين، بهدف تمكين مراجعة المستقبل من أداء أدوارهم الجديدة، وقد أولى المهتمون بالعملية التربوية اهتماما متزايدا في برامج تدريب المعلمين، وقد أدى هذا الاهتمام، بأن يقوم الباحثون والدارسون بدراسة برامج التدريب من جميع جوانبها، والبحث عن العوامل المؤثرة فيها، والعمل على تحسينها، وأن لهذا لاهتمام ما يبرره، نظرا لمكانة التدريب في العملية التربوية، حيث يعتبر عنصرا من عناصر نجاحها.

إن تدريب المعلمين يؤدي إلى رفع كفايات المعلمين وتحسين أدائهم بل يعد عنصرا أساسيا في استمرار التربية والتعليم، لأنه يلبي رغبات المعلم وميوله، ويساعده على اكتشاف قابلياته وقدراته، التي ما كان لها أن تظهر لولا فرص التدريب، كما أن التدريب يعزز ثقة المعلم بنفسه، وبأدائه وهو من الأمور التي تساعده على النمو والتقدم في عمله. (مركز البحوث التربوية، ١٩٨٤).

إن التدريب عملية سلوكية، يقصد بها تغيير الفرد بهدف تنمية ورفع كفايته الإنتاجية. ويعتبر التدريب علما من العلوم إذا نظرنا إليه من ناحية أصوله ومبادئه، كما يعتبر فنا من الفنون إذا نظرنا إليه من ناحية تطبيقية. ومن هنا، اتخذت العمليات التدريبية ألوانا وأساليب شتى تطورت بتطور الحضارة الإنسانية، ووضوح مفهوم العملية التدريبية في أذهان العاملين فيها، وتلك الأساليب التربوية التي صاغها الإنسان مسايرا بذلك التطور الهائل في المجالين العلمي والتكنولوجي، كما أن الزيادة الهائلة في الأعداد المطلوبة من القوى العاملة المدربة يجعلنا في أمس الحاجة إلى استخدام طرق وأساليب متنوعة بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف التي تتطور هي الأخرى بتطور حاجات المجتمعات البشرية.

ويعني الأسلوب التدريبي، الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة (الخطيب، ١٩٨٦).

طرق وأساليب التدريب الفعال:

هناك عدة مجالات لتصنيف طرق وأساليب التدريب، إلا أنه يمكن تصنيفها إلى صنفين رئيسيين حسب تنفيذ على المتدربين أنفسهم:

١- طرق وأساليب تدريبية جماعية:

يتم تنفيذ هذه الطرق والأساليب على جماعة من المتدربين تختلف أعدادهم، حيث تستغل ديناميكية الجماعة وعلاقات التعاون بينهم، وتعزز مهارات العمل، وروح الفريق. وهذه الأساليب الجماعية هي الغالبة في عمليات التدريب.

٢- طرق وأساليب تدريبية فردية:

وتهـدف إلى تـدريب الأفـراد علـى مهارات خاصة، أو تدريب فرد معين علـى عمـل معـين جديد ذو طبيعة خاصة لا يمكن أداؤه إلا لفرد واحد، وفي مكـان العمـل ذاتـه في معظـم الأحيان، أو في حالة التدريب الذاتي، كالتدريب بالمراسلة. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٧).

معايير اختيار طرق وأساليب التدريب الفعال:

تخـتلف طـرق وأسـاليب الـتدريب باخـتلاف طبـيعة البرامج التدريبية وطبيعة المتدربين بها، وطبيعة القائمين على التدريب. كما يمكن أن تتعدد الطرق والأسـاليب التدريبية ضمن البرنامج الواحد. (الخطيب، ١٩٨٦) ويمكن اختيار طـريقة أو أسـلوب التدريب المناسب لكل موقف تدريبي وفق المعايير والشروط التالية:

١- **الارتكاز على قوانين ومبادئ التعلّم والتعليم:**

لقـد وضـع علمـاء الـنفس عـدداً مـن القـوانين والمبادئ الخاصة بعملية التعلّم والتعليم، والتي أثبتت فعاليتها وكفايتها، إذا ما تمّ توظيفها في العمليات التدريبية مثل: توفر الدافعية، التعزيز، وضوح المعنى.

٢- **ملاءمة طرق وأساليب التدريب لاحتياجات المتدربين:**

يراعـى أن تلـبي البرامج التدريبية حاجات المتدربين أنفسهم، وأن تسهم في حل مشكلاتهم الميدانية.

٣- حجم المتدربين:

تستخدم عادة الأساليب الفردية في حالات التدريب على اكتساب مهارات خاصة، أما الأساليب الجماعية، فتستخدم عند تدريب جماعات صغيرة أو كبيرة حسب طبيعة الحالة التدريبية.

٤- أماكن تواجد المتدربين:

عند توفر المكان المركزي المناسب للتدريب، الذي يسهل وصول المتدربين إليه، فإنه من الممكن استخدام الطرق والأساليب الجماعية في التدريب، بينما يتم استخدام الطرق الفردية، إذا كانت أماكن تواجد المتدربين في مناطق نائية.

٥- توفر الإمكانات البشرية والكوادر الفنية المؤهلة للتدريب:

يتحكم مستوى المدرب أو المدربين ومدى كفايتهم في طبيعة الموقف التعليمي أو التدريبي من حيث اختيار الطرق والأساليب التدريبية المناسبة.

٦- توفر التسهيلات المادية للتدريب:

يتحدد اختيار أنسب طرق وأساليب التدريب في ضوء الإمكانيات المادية المتاحة في الأماكن التي يتم فيها التدريب، من حيث مدى توفر القاعات والأجهزة والمعدات اللازمة، وتوفير المناخ الملائم لإنجاز العملية التدريبية بشكل فعّال.

٧- **الإمكانات المالية:**

حتى يتم نجاح أي برنامج تدريبي في تحقيق أهدافه، لا بد من وضع ميزانية لتغطية النفقات المترتبة على ذلك البرنامج التدريبي.

٨- **عامل الزمن المخصص والوقت المناسب للتدريب:**

إن طول فترة البرنامج التدريبي أو قصرها، والوقت الذي يحضر فيه المتدربون إلى مكان التدريب يحدد اختيار الطريقة أو الأسلوب التدريبي دون الآخر.

٩- **الاتجاهات السائدة لدى المتدربين:**

إن اتجاهات المتدربين ومواقفهم من عملية التدريب من جهة، وأعمارهم وخبراتهم السابقة، ومستوى ثقافتهم من جهة أخرى، تحدد اختيار الطريقة أو الأسلوب التدريبي الأنسب، يضاف إلى ذلك أن عملية مشاركة وتفاعل المتدربين في البرنامج التدريبي لها أكبر الأثر في تحقيق أهداف ذلك البرنامج. (الخطيب، ١٩٨٦).

أنواع مختلفة من استراتيجيات وطرق تدريب المعلمين:

التعليم بالمراسلة: Correspondence Education

تطورت حركة التعليم بالمراسلة في منتصف القرن التاسع عشر، عندما بدأ التطور الصناعي والحضري يستلزم ضرورة توافر فئات من المجتمع مثقفة وأخرى عاملة، ومع ظهور الطباعة المحسّنة والخدمات البريدية، ففي بريطانيا

وألمانيا، والولايات المتحدة، كانت الدراسة البيتية جزءاً من استجابة عامة للرغبة الملحة لعملية التحسين الاقتصادي والاجتماعي.

وقد تسربت هذه الحركة بسرعة إلى روسيا، وأجزاء أخرى من أوروبا واستراليا ونيوزلنده وكندا وجنوب أفريقيا واليابان.

ويبدو أن الدافع نحو نشر التعليم بالمراسلة، دافع اقتصادي في كثير من البلدان، فالتعليم عن بعد هو أسلوب حسن لنشر وتحسين النظام التربوي بسرعة أكثر، وبكلفة أرخص من أي أسلوب آخر.

إن من أهداف التعليم بالمراسلة، خلق متعلمين يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، ويصبح بمقدورهم بعد دراستهم لسلسلة من المساقات أن يحولوا ما تعلموه إلى نشاطات عملية ملموسة، وأن يتمكنوا من الاستمرار في التعلم بأنفسهم مدى الحياة. وتستعمل الدراسة بالمراسلة على نطاق واسع كوسيلة لتغيير المهن، مع ميزة عدم ترك المهنة، أو العمل من أجل الذهاب للمدرسة للتدريب على المهنة الجديدة. ومن المعروف أن الأهداف المعرفية تتحقق بالمراسلة بنفس الدرجة التي تتحقق بها بطرق التعلم التقليدية المعروفة. أما الأهداف النفسحركية فلا تسهل دراستها بالمراسلة (Holmberg, ١٩٧٨).

الدراسة الذاتية المستقلّة Independent Study:

يمكن تعريف الدراسة الذاتية المستقلة: على أنها عملية المتابعة الموجهة ذاتياً نحو الكفاءة الأكاديمية، بحيث يتمكن الطالب من ممارسة هذه الكفاءة في أي وقت بناء على توجيه من معلم جامعي، وتهتم بتشجيع الطالب على الاستقلال

والنمو في عملية التعلم، وتتخذ أشكالاً متعددة منها: الواجبات والوظائف البيتية، وإعطاء الحرية للطلاب، سواء داخل الجامعة أم خارجها، ويرى البعض ضرورة إعطاء الممتازين وظائف شاقة مع حرية أكبر.

كذلك فإن محتوى برامج الدراسة الذاتية متنوع بتنوّع أشكالها، فهي تشمل دراسة مواضيع لم تغطها المساقات الموجودة، أو التعمق في موضوع سطحي -أو قراءة مزيد من الكتب والتجارب، أو القيام بأعمال ميدانية.

وهناك مجموعة من الأفكار تؤيد فكرة استخدام الدراسة الذاتية المستقلة، منها:

١- إن التعلم يجب أن يتحقق من قبل الفرد المتعلم لنفسه.

٢- إن التعليم يجب أن يتلاءم مع الفروق الفردية للطلاب، وحتى يكون التعليم فعّالاً، لا بد من ارتباطه بحاجات التلاميذ وقدراتهم وخلفياتهم.

٣- تشير بعض الدلائل إلى أن الدراسة الذاتية المستقلة لا يجوز أن تقتصر على الطلاب المتفوقين أكاديمياً، بل يجب أن تشمل الطلاب المبدعين الذين هم بحاجة أكثر من غيرهم إلى الحرية.

٤- هناك دلائل، على أن القسم الأكبر من التغير في الاتجاهات الذي يحدث خلال الدراسة الجامعية، يكون خلال السنة الأولى. وتشير الدراسات إلى أن أفضل دراسة موجهة ذاتياً يمكن الوصول إليها في السنة الجامعية الأولى، ليس لأنها تقود إلى أداء أفضل، بل لأنها تقود إلى تغير سريع في القيم التربوية.

٥- يتنبأ باحثون آخرون أن البقاء في مجتمع الغد يتطلب تربية دائمة في نظام تربوي يتصف بالتدريب الفردي. ومن هنا فإن الدراسة الذاتية المستقلة، تعتبر تحفيزاً طبيعياً لهذه التربية المستديمة في مجتمع الغد.

٦- تواجه أنظمة التعليم الآن أزمة مالية، فالكليات قد لا تعود قادرة على تزويد المجتمع بأعداد من المعلمين، لمواصلة هذا النمط من التعليم، وإن أحد البدائل لذلك هو الدراسة الذاتية المستقلة (Paul, Mary,١٩٧٣).

التعليم المبرمج Programmed Instruction:

يقوم هذا التعليم على أساس مفهوم التعلم الذاتي، حيث يتحمل الكبير مسؤولية تعليم ذاته، مما يؤدي إلى تعلمه كيف يتعلم في نهاية البرنامج. وقد نبعت فكرة التعليم المبرمج من دراسات وأبحاث علماء النفس السلوكيين ومن تطبيقاتها العملية. وقد أخذت به دول كثيرة حيث تم وضع مواد مبرمجة في الكتب، والآلات التعليمية، ومعامل اللغات، الأفلام المبرمجة، والبرامج التلفزيونية، والحاسبات الإلكترونية، وبرامج الدراسة بالمراسلة، وغير ذلك مما توصلت إليه تلك الدول في ميدان التكنولوجيا التعليمية، ويعتمد هذا الأسلوب اعتماداً جوهرياً على نظرية الاتصال ذات الدوائر المغلقة، ويستند إلى الأسس التالية:

١- تحديد الأهداف التعليمية بشكل واضح، بحيث تكون مصاغة بصورة سلوكية، بمعنى أنها تصف الأداء الذي يجب أن يصل إليه المتعلم في النهاية.

٢- إيجابية المتعلم، حيث إن كل خطوة تتطلب من الدارس انتقاء إحدى الاستجابات التي يتوقف عليها استمراره في دراسة الإطارات العالية، أو إجراء مراجعة، ومن ثم فإن هناك تفاعلاً مستمراً بين الدارس والبرنامج.

٣- الترتيب المنطقي للمادة التعليمية في خطوات متتابعة.

٤- التعزيز الفوري للإجابة، حيث يعرف الدارس على الفور ما إذا كانت الاستجابة المنتقاة صواباً أو خطأ.

٥- الانخفاض المستمر في معدل الخطأ، وذلك من خلال التجربة المستمرة للبرنامج، لتقديمه إلى مجموعات صغيرة من الدارسين قبل تعميمه على الأعداد الكبيرة، وذلك ضماناً لوصول الفرد إلى أقصى الأداء المرغوب فيه.

٦- توافر قدر كبير من المرونة للدارس، حيث يسمح له بالتقدم في الدراسة والسرعة التي تتفق مع قدراته وتبعاً لظروفه الشخصية.

٧- توفير قدر كبير من الوقت للمعلم، يمكن استغلاله لتحقيق الأهداف التربوية الأخرى غير إكساب المعلومات. (الراوي، وقرنبع، ١٩٨٠).

دراسة الحالة Case Study:

يعود الأصل في دراسة الحالات إلى علم القانون، حيث ابتكر كريستوفر لانجدل أستاذ القانون في هارفارد في عام ١٨٨٠م أسلوب الحالات لشحذ تفكير طلابه، وتدريبهم على اتخاذ الأحكام القضائية في ضوء ما يدرسون من مواد قانونية، واقتبست الأسلوب فيه كلية إدارة الأعمال بذات الجامعة، وتبعتها

كليات أخرى، حتى أصبح استخدام الحالات الإدارية طابعاً مميزاً للكثير من الجامعات الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية.

الحالة الإدارية هي: وصف معبر ومماثل للحقيقة، في كلمات وأرقام لموقف فعلي في الإدارة، وهي محاولة عملية لرؤية الظواهر، والمشاكل الإدارية على وجه يماثل الواقع الفعلي بالقدر الذي يعين في تعريف المشكلة وتحديد أبعادها المباشرة والضمنية. وتهدف الحالة الإدارية إلى إيجاد قنطرة تصل بفعالية بين النظرية والتجربة العملية، بإتاحتها الفرصة للمتدربين لتطبيق ما عرفوا، وما ألفوا من نظريات عن المواقف الفعلية.

أهداف ومزايا الحالات الإدارية:

١- يطبع مناهج الإدارة بالسمة الواقعية، ويمنحها درجة عالية مطلوبة من المرونة، تمكنها من التعديل والتغيير، في ضوء المتغيرات المتجددة في البيئة الإدارية.

٢- تستوجب مشروعات المستقبل، وما يستجد فيها من متغيرات سياسية واقتصادية، واجتماعية، وإدارية، مفاهيم وتصورات جديدة.

٣- إن التجربة التي تمنحها الحالة الإدارية في التحليل والحوار، بما تستوجبه من دفاع الفرد عن وجهة نظره أمام رفقائه، تنمي فيه القدرة على التعبير، وتكسبه مرونة لازمة لتلمس آراء الآخرين، والإفادة منها في الوصول إلى الحلول العلمية المطلوبة، التي تجد قبول ومساندة المجموعة.

٤- يعتبر أسلوب الحالة الإدارية، من أساليب التدريب الديمقراطية، إذا ما قورن بأسلوب المحاضرات، الذي يعتبر أسلوباً ديكتاتورياً.

٥- إن دراسة الحالة الإدارية، تتيح فرصة للمدرب، لمعرفة ما استوعب المتدربون من نظريات في موضوع الحالة.

إن المدرب والمعلم المتخصص في الإدارة بحاجة دائمة ومستمرة إلى التفاعل الدائم والمتصل مع المتغيرات الجديدة في البيئة الإدارية (المجلة العربية للإدارة، ١٩٨١).

استمطار الأفكار (عصف التفكير أو تنشيط الأفكار)

إحدى عمليات المناقشة الجماعية التي يشجع فيها أفراد المجموعة بإشراف رئيس لها على توليد أكثر ما يمكن من الأفكار والاقتراحات المبتكرة الخلاّقة، خلال فترة من الزمن قصيرة نسبياً، وتسجل هذه الأفكار ليقوم رئيس المجموعة أو الإدارة بتقسيمها، أو انتقادها، وتحليلها بعد جمعها دون مناقشتها.

ويُعتبر استمطار الأفكار إجراء تعليمياً شبيهاً بالنقاش الاستكشافي أو التفكير الخلاّق من عدة وجوه، ويستخدم لتوليد مجموعة من الأفكار الإبداعية المتنوعة، التي تخص مشكلة معينة. وحتى يتمكن المدرب من إدارة جلسة استمطار الأفكار، فإن عليه أن يتصرف كقائد ميسّر. وبعد الحصول على أفكار متنوعة بقدر الإمكان، حيث يشجع كل شخص على المساهمة بأي فكرة على أن لا تكون بعيدة عن الموضوع.

قواعد استخدام هذه الطريقة:

يتم الترحيب بالانسياب العفوي التلقائي للأفكار، ولكن يمنع تقويم الأفكار المطروحة ومناقشتها، ويتم التركيز على نوعية الأفكار، ويشجع المشاركون على البناء على أفكار الآخرين. ويفضل أن يكون عدد المجموعة من ٥- ١١ مشاركاً، وأن يكون هناك مقرر لكل مجموعة لمنع الجدل، بالإضافة إلى وجود تجانس بين تلك المجموعة: ومن الفوائد العامة لجلسات استمطار الأفكار، الحصول على مواد للقيام بعمليات أكثر تعقيداً مثل: التركيب وبناءً على ذلك، يستطيع المدرب استخدام مثل هذه الجلسات، لمساعدة المتدربين على الحصول على أفكار يبنون من خلالها تبريراً لمساندة أو معارضة تشريع أو إجراء معين (حسنين، ٢٠٠٠).

المحاضرات Lectures:

يعتمد أسلوب المحاضرة على شخصية، وقدرة المتدرب لأداء مثل هذا العمل، وفي الغالب، يمكن لأي مدرب أن يخطط، ويعرض محاضرة تتصف بالتماسك والجدّة تحوز على اهتمام الجميع، ما عدا الطلبة المعارضين لهذا الأسلوب، ومع ذلك، فإن الوقت الذي يستغرق في التخطيط لمثل هذه المحاضرة، لا يتيح الفرصة لمعظم المدربين، لاستخدام هذه الخبرة. ولا تزال المحاضرة من أكثر الطرق شيوعاً سواء في إطار التعليم الرسمي أو غير الرسمي، كما أنها لا تزال تتمتع بمركز هام بين جميع الطرق المستخدمة في شتى أشكال وصيغ التعليم، لإمكانية إثارة اهتمام الدارسين وتقديم الحقائق، والمعلومات التي قد يصعب

الحصول عليها بطريقة أخرى، وتتيح الفرص للمتدربين لتركيب الحقائق والآراء، والمقارنة بين وجهات النظر بطريقة قد تتيسر لهم في نطاق طرق أخرى.

شروط المحاضرة الجيدة:

١- **الإعداد المسبق:** ويتضمن التعرف على المستوى المعرفي للمتدربين - لتحديد أهداف المحاضرة، ومحتواها، ومستواها، واستخدامه كمدخل أساسي في عرض الموضوع.

٢- **التدرج:** ويعني الانتقال من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيداً، بمعنى أن يبدأ المدرّب بما هو مألوف وينتقل إلى الحقائق والمعلومات الجديدة، كما يجب أن يكون قادراً على التفسير والتبسيط وعلى قدر كبير من الحساسية للمستمعين، مدركاً لما يجري من تفاعلات داخلية بينهم، وتفاعلات خارجية بينه وبينهم.

٣- **إثارة الاهتمام:** وتعني إثارة المدرّب لتساؤلات أثناء المحاضرة، وخاصة من النوع الذي يبحث عن "كيف ولماذا" أكثر من تلك التي تبحث عن "ماذا وأين".

٤- **المناقشة:** وتتضمن إتاحة الفرص للمستمعين لإبداء الآراء والتحليل والنقد لمحتوى المحاضرة من المادة التعليمية.

٥- **التقويم:** وله جانبان:

الجانب الأول: يتضمن تقويم أثر المحاضرة على المستمعين، بحيث يستخدم المحاضر من الاختبارات ما يساعد على التعرف على مدى تحقق

الأهـداف المحـددة سـلفاً، والـبحث عـن المشكلات، أو المعوقات في هذا المجال.

أمـا الجانـب الثانـي: فيتـضمن تقويم المحاضرة ذاتها، من حيث أهدافها، ومحتواها، وأسلوب عرضها وموقف المحاضر.

٦- **المتابعة:** وتتـضمن التعـرف علـى مـدى الـتغير الحـادث على معلومات واهتمامات المستمعين، وأثر ذلك على مدى استخدام المحتوى في مواقف جديدة، وأثره على فتح آفاق جديدة للتعلم (خلف، ١٩٩٧).

الندوة Seminar:

يـشترك في الـندوة مجموعـتان: مجمـوعة مـن المختـصين الذين يعرضون وجهات النظر المختلفة حول موضوع معيّن، ومجموعة كبيرة من المستمعين.

وتقوم الندوة أساساً على المناقشة المقيدة، بمعنى أن يكون هناك موضوع أو مـشكلة معيـنة هي محور الندوة، فيعرض المختصون مختلف الآراء الواردة في شـأنها، علـى أن يتـبع ذلـك إتاحـة الفـرص للمـستمعين للمـشاركة في مناقشة مـضبوطة لا يسمح فيها بالخروج عن الموضوع أو إثارة مشكلات فرعية خارجة عـن جوهر موضوع الندوة. إلا أنه كثيراً ما يلاحظ عزوف غالبية المستمعين عن الاشتراك في مناقشة المختصين، وخاصة إذا كانت لهم مكانة علمية، أو ثقافية، أو سياسية مرموقة، كما يلاحظ أن غالبية المستمعين لا يشتركون في المناقشة، حينما يعـرض المختـصون القضايا والمشكلات، ويتولون تحليلها، ومناقشتها، والإجابة عمـا قد يبدو من تساؤلات حولها تباعاً، ومن ثم لا يجد المستمعون مجالاً حقيقياً

للاشـتراك في المناقشة، فتنتفي القيمة التربوية من الندوة، ولا تسفر إلى عن قليل من النتائج المتوقعة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٧).

المناقشة Debate, Discussion:

تستخدم المناقشة عادة لتنمية المهارات المعرفية والاتجاهات والمشاعر، إلا أنـه كـثيراً مـا يلاحظ إحجام كثير من المدربين عن استخدام استراتيجية المناقشة نتيجة لخـبراتهم السـابقة غـير الناجحة. إن الأسلوب الوحيد لتعلم استراتيجية المناقـشة، هـو ممارسـتها، حـيث يتعلم المدرّب والمشاركون معاً عن طريق العمل والاستكـشاف الجماعي، ويختلف نوع المناقشة، ويتحدد نوع المشتركين فيها تبعاً للهدف منها.

ومهمـا كان نوع المناقشة، فيجب أن يتجه نظر المشرف القائد إلى جانبين رئيـسين وفي آن واحـد: الجانـب الأول، هـو أن يـضع مـن الضمانات ما يكفل ارتـباط كـل مـا يقال بمحتوى الموضوع محور المناقشة. والجانب الثاني هو تقويم عملـية التفكير، أو المهارات، أو الاتجاهات التي يستخدمها المشاركون في مناقشة الموضوع. وهناك ثلاثة أنماط رئيسة للمناقشة وهي:

١- المناقشة الحرة.

٢- المناقشة المضبوطة جزئياً.

٣- المناقشة المضبوطة. (الخطيب، ١٩٨٦).

تمثيل الأدوار Role- Playing:

يعني تمثيل الأدوار، وضع حالات يكون فيها سلوك المتدربين ملائماً للأدوار التي تم تعيينها لهم للقيام بها، ويشبه تمثيل الدور دراماً يكون فيها كل مشترك محدد الدور الذي يلعبه، إلا أن الفرد يرتجل دوره المحدد تبعاً للاستجابات الخاصة بالحالة التدريبية أو التعليمية.

أهداف تمثيل الأدوار:

١- تدريب المتدربين على استخدام ما تعلموه.

٢- توضيح الأسس والمبادئ المستقاة من محتوى المادة أو الموضوع.

٣- تنمية المهارات في التعرف على مشاكل العلاقات الإنسانية.

٤- تقديم أساس قوي للبحث والمناقشة.

٥- المحافظة أو إثارة الاهتمام.

٦- بناء قناة اتصال، بحيث يتم التعبير عن المشاعر التي يعتقد بها الفرد.

وعندما يستخدم المدرب أسلوب تمثيل الأدوار، فإن عليه إحضار وصفٍ لمشكلة مركبة تركيباً جيداً، لا تكون لها علاقة من قريب أو بعيد بمشاكل المتدربين الخاصة بهم، كما يجب أن تكون المشكلة مألوفة، بحيث يسهل على المتدربين فهم أدوارهم والاستجابات المحتملة لتلك المشكلة. وفي العادة، فإن أسلوب تمثيل الأدوار يستخدم بطريقة أفضل عندما يبرز بصورة عفوية من مشكلة يتم بحثها داخل الصف. وهذا لا يعني أن المدرّب لا يستطيع التنبؤ بمشاكل محتملة الوقوع، وتحتاج إلى تمثيل أدوار، وفي الحقيقة، عندما يكتسب

المـدرّب بعـض الخـبرة في أسـلوب تمثيل أدوار، فإنـه مـن المؤكد أن يحدد تلك الأوضـاع الـتي عـرفها مـن خـلال تلك الخبرة داخل غرفة الصف، ولذلك فإن على المدرب أن يكون قادراً على تغيير خططه وفق حاجات المجموعة، وأن يحدد بعـض الأهـداف مـسبقاً، ويقوم بوصف الحالة للمتدربين بشكل كامل، ويصوّر الأدوار المطلوبة قبل تحديد المتطوعين للقيام بهذه الأدوار (حسنين، ١٩٩٦).

التدريب المخبري Laboratory Training:

أصبح أسلوب التدريب المخبري مستعملاً على نطاق واسع، كما أصبح ضـرورة ملحة في تعليم المواد العلمية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية بصورة فعّالـة، ويفـترض التعلـيم ا لمخـبري، أن الخـبرة الأولية في المشاهدة، واستخدام المـواد العلمـية تفوق الطرق الأخرى في تطوير الفهم والاستيعاب، وقبول تلك المـواد، كما يستخدم التدريب المخبري أيضاً كوسيلة لتنمية المهارات الضرورية، لمزيد من الدراسات المتقدمة أو البحث العلمي.

ومـن الجانـب النظـري، فـإن نشاط المتدرب، والتدريب المخبري المفرّد وطبـيعة الخـبرة المخبرية، يكون لها رد فعل إيجابي. ومع ذلك، فإن المعلومات لا يمكـن الحـصول علـيها عادة بسرعة في التجربة المباشرة أكبر من الحصول عليها عـندما يـتم تقـديمها شـفوياً أو كـتابة، كما أن الأفلام أو التمثيليات تتميز بعدم وجـود التجربة والخطأ فيهما، كما هو الحال بالنسبة للتدريب المخبري، وهكذا، فـإن الـتدريب المخـبري لا يتفوق على أساليب التدريب الأخرى بالنسبة لحجم المعلـومات الـتي يـتم تعليمها، لكن يتوقع أن تكون هناك فروق في نسبة التذكر،

والقـدرة علـى تطبـيق الـتعلم، أو المهارة الحقيقية في المشاهدة، واستخدام المواد التعليمية.

وقـد حاولت الأبحاث التحليلة تقليص الفجوة بين هذه الأنواع الخاصة مـن النـتائج الـتي لو حاولنا قياسها، فإن عدم وجود فرق في الفعالية بين المختبر والأنواع الأخرى من التدريب يكون بدون معنى، لأنه من السخف القول، بأن الـتدريب المخـبري يكون فعالاً في إيصال المعلومات البسيطة فقط، وقد أشارت الدراسـات العديـدة إلى عـدم وجود فرق كبير ذا أهمية بين الأساليب التدريبية المتعددة، بـل إن المواد العلمية التي يتم تدريسها بواسطة المختبر يكون لها فعالية أكـبر في تحصيل المتدربين من طريقة المحاضرة مثلاً، كما دلت الدراسات، أنه من الممكـن أيـضاً تقلـيص سـاعات الـتدريب المخبري دون انخفاض مستوى الفهـم العلمي عند المتدربين، لكن نتائج الأبحاث التي أجريت على أساليب التدريب في المختبر أشارت إلى أن فعالية هذا التدريب تعتمد على الطريقة التي يتم فيها تعلّم تلك المواد العلمية.

إن كافـة الدراسـات تبـيّن أهمـية تنمـية الفهـم أكثـر مـن حـل المسائل التعليمـية عـن طـريق اتباع خطوات حل روتينية، وسواء كان التدريب المخبري متميـزاً عـن أسلوب المحاضرة في تنمية الفهم ومهارة حل المسائل التعليمية، فإن الأهـم مـن ذلـك كلـه، هو مدى فهم واستيعاب الأفكار والمبادئ، وطرق حل المـسائل بـشكل عـام، ولـيس التركيـز على طريقة أو أسلوب معين من أساليب التدريب المتعددة (استيتية والدبس، ١٩٨٧).

الرحلات الميدانية (Field Trips):

تعتبر الرحلات الميدانية مفيدة، ليس لأنها تزود المتدربين بالمعلومات الأولية، وتمكنهم من رؤية كيف أن عدداً من المهارات والعمليات تعمل بانسجام وتآلف في كل واحد فحسب، بل لأنه يمكن استخدامها لتزويد المتدربين بالخبرات الثقافية المناسبة. ولكي تكون الرحلات الميدانية أكثر فعالية، لا بد من ربطها مباشرة ببعض الأعمال والأحداث الجارية، ولذلك يجب التركيز على حاجة المتدرب الواضحة للرحلة الميدانية، ولكن إذا عرف المدرب أن التخطيط الطويل المدى ضروري لرحلة معينة، فعليه أن يبدأ بالفكرة، وفي حالة تقرير أن الرحلة الميدانية مفيدة ومرغوب فيها، توضح الأهداف الخاصة بمشاركة المتدربين، ولذلك فإن على المدرب عادة تقرير بأن رحلة كهذه ستكون خبرة تعليمية، يمكن أن تساعد في الوصول إلى هدف من الأهداف الموضوعة في بداية الفصل الدراسي، ويمكن استخدام الأهداف كنقطة انطلاق لاستنتاج أسئلة محددة ليجيب عنها المتدربون خلال الرحلة الميدانية، أو بعد الانتهاء منها، وخلال الرحلة، ستكون هناك عدة نشاطات وخبرات جديدة تجذب انتباه المتدربين، وتساعد الأسئلة على تركيز انتباههم على أكثر هذه النشاطات والخبرات أهمية. غير أن اشتراك المتدربين في جميع خطوات التخطيط للرحلة يساعد في توليد الاهتمام لديهم، وجعل الرحلات الميدانية أكثر فائدة، وعلى سبيل المثال، بينما تكون إحدى مجموعات المشاركين مشغولة بعمل التسهيلات للرحلة الميدانية، مثل التزود بمعلومات عن المرشدين خلال الرحلة، رسم الدخول، تاريخ ووقت السماح بالزيارات، الملابس المطلوبة، توفير تسهيلات

الطعـام، فتكون هناك مجموعة أخرى من المتدربين تبحث في المواصلات اللازمة للـرحلة، ومسافتها ومدتها، وفيما إذا كانت تتطلب المغادرة قبل ساعات الدوام الرسمي، والرجوع بعد نهايته، وبعض المستلزمات الأخرى للرحلة.

وتـتـضمن الـرحلات الميدانـية أعضاء من خارج غرفة الصف التدريبي، وإذا لم تحقـق الـرحلة الميدانـية نـتائج ذات أهمـية بـسبب الإخـلال في الخطـط التدريبية لمدربين آخرين، فقد يجد المدرب من الصعوبة بمكان، الحصول على إذن لـرحلات ميدانية أخرى، بالإضافة إلى المشكلات المالية، لكن إذا ركزت الرحلة الميدانية على أهداف خاصة، وزود المتدربون بالتهيئة اللازمة والمناسبة، فإنه ليس صـعباً إجراء عمليات التقويم والمتابعة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٧).

البريد الوارد "In-Basket "In-Tray :

يعطـى المـتدربون مجمـوعة مـن الملفات، والأوراق والرسائل تشبه تلك الـتي سـيطلب مـنهم مـستقبلاً الـتعامل معهـا في مكـان عملـهم، أي المحـتوى النموذجـي للـبريد الـوارد علـى مكـتب الموظف أو العامل، ثم يقوم المتدربون باتخـاذ الإجـراءات المناسـبة لتنفـيذ عملـهم خطـوة خطوة، وبعدها تتم مقارنة النتائج مع بعضها البعض.

أهداف البريد الوارد:

يلائـم هـذا الـنوع مـن الـتدريب أولـئك العـاملين في شؤون الخدمات لإعطـائهم صـورة واضحة عن المشاكل اليومية الحقيقية، وطرق حلها، حيث أن

محاكـاة أوضـاع الحياة الحقيقية يساعد في تحول تعلّم التدريب النظري إلى الواقع الحقيقـي، كما يُعتبر هذا الأسلوب طريقة هامة للحصول على التغذية الراجعة، مـن أجـل تحقـيق تقدم المتدربين، هذا بالإضافة إلى كونه معينا لتنمية الاتجاهات الإيجابـية نحـو العمل. ولكن من المهم الإشارة إلى محتويات البريد الوارد، تكون دائمـاً حقيقـية وواقعـية، ويجب أن يكون هدف التدريب تزويد المتدربين بطريقة نموذجـية، واتباعها في عملهم مستقبلاً، ويجب أن تتم مقارنة النتائج، أو الإشارة إلـيها بطـريقة لا تـضعف الـثقة، أو الحيوية في المتدربين، الذين يمتازون بضعف قدراتهم أكثر من زملائهم المتدربين الآخرين (الخطيب، ١٩٨٦).

المحاكاة والمباريات الإدارية:

Simulation and Management Games

لم يـتفق التربويـون علـى تحديد تعريف لمصطلحات المحاكاة أو المباريات التدريبية، ويقول: وليم نيسبت أن المحاكاة: عبارة عن تصوير مختار للواقع يحتوي على عناصر الواقع فقط، التي يعتقد واضعها بأنها تناسب غرضه، ويرى آخرون أن المحاكـاة: عـبارة عن نماذج، أو أنماط ثانوية تكرر بعض ظواهر العالم الحقيقي، بمعنـى أن المحاكـاة هـي محاولات للمشاركة في حالات مادية طبيعية واجتماعية، وتقلـيص حجمهـا، بحيث تتم إعادة بنائها، لاستخدامها لأغراض تربوية داخل غـرفة الـصف. وقد استخدم كلارك آبت اصطلاح مباراة إلى فحواها الرسمي، فإنهـا تعتبر نشاطاً بين اثنين أو أكثر من أصحاب القرار المستقلين، الذين يسعون لتحقـيق أهـدافهم في محيط أو بيئة محددة، ويبدو أن المحاكاة منحت المربين فرصاً أكبر لكسب الميل الطبيعي للتعلم عن طريق الاشتراك الممتع والسار.

أسباب استخدام أسلوب المحاكاة والمباريات:

إن المحاكاة يمكن أن تكون أسلوباً أكثر فعالية في تعليم الحقائق المعرفية مثل الحقائق التاريخية، وإذا ما قام المدرب بتشجيع المتدربين على وضع الخطة من أجل استخدام أفضل للمعلومات التي تقدمها المباراة، فإن النتيجة تكون زيادة معرفة المتدربين أنفسهم، والحوافز المشجعة لديهم، كما أن المباريات، يمكن أن تساعد المتدربين الذين يعانون من عدم الثقة بأنفسهم تطوير أفكار وثقة إيجابية، بسبب مشاركتهم في نشاطات المحاكاة. ويقول كلاريس ستول: أن المباريات تعتبر وسيلة لتحقيق الديمقراطية الاجتماعية، لأنها تبرهن على أن كل فرد يمتلك قدرات خاصة غالباً ما يجهلها المدرّبون التقليديون.

النتائج التعليمية لأسلوب المحاكاة:

١- هناك بعض الدلائل التي تشير إلى أن المتدربين يستطيعون تذكر معلومات أكثر في أسلوب المحاكاة مع مرور الزمن.

٢- القدرة العالية لإثارة الحوافز لدى المتدربين من مختلف القدرات وليس المتدربون الذين يمتازون بضعف القراءة، أو التعلم، أو المتخلفين ثقافياً.

٣- تعتبر المباريات هامة جداً في التأثير على تغيير الاتجاه نحو المجموعات الصغيرة، والأقليات الاجتماعية، ونحو مجالات فهم المجتمع، خاصة السياسات التي يتبعها، ويصبح المشاركون والمتدربون متفاعلين مع بعضهم البعض، ويمكن استخدام أسلوب المحاكاة، لأنه مصدرٌ للتفاعل البناء.

خطوات تصميم المباريات التدريبية:

١- تحديد وصياغة الأهداف.

٢- تحديد المجال ومدى الفهم.

٣- تحديد المشاركين الرئيسين.

٤- تحديد المصادر المتوفرة للمشاركين.

٥- تحديد أهداف المشاركين.

٦- تحديد تسلسل التفاعل بين المشاركين.

٧- تحديد فوائد اتخاذ القرارات، أو المعايير التي يقرر بموجبها المشاركون نقل أو تلقي المصادر والمعلومات.

٨- تحديد القيود الخارجية التي تحد القيام بإجراءات من قبل المشاركين.

٩- صياغة قواعد تسجيل النقاط أو تحديد معايير على أساسها يحقق المشاركون أهدافهم.

١٠- يجب صياغة الأهداف التدريبية بعبارات عملية (Stanford & Roark, 1974).

الورشة التدريبية Workshop:

نموذج من المناقشات الهادفة للمجموعات الصغيرة، والتي يتم فيها العمل بشكل تعاوني وجاد، لإنجاز مشروع معين وفق جدول عمل منظم، لوضع إطار للعمل، يقوم به المشاركون فيما بينهم مع الموجهين بأسلوب ديمقراطي، بحيث يسفر هذا العمل عن إنتاج تعليمي معين، فهي مجموعة عمل إنتاجي، مما أدى إلى تسميتها بالورشة. وتختلف أساليب النشاط بالورشة من

أسلوب الاستقصاء الذي يستغل فيه معظم وقت اجتماعات المجموعة الصغيرة في عمليات التخطيط، والتنظيم، أو أسلوب الحوار الذي يستغل فيه وقت الاجتماعات في كتابة التقارير، وتحليل المشاهدات التي تعرض لها كل عضو.

ومن الأمثلة على أسلوب الورشة بالصفوف الدراسية، تلك المجموعات التي تعمل بإحدى التجارب العملية في الفيزياء، أو مجموعة من الطالبات تقوم بإعداد وجبة غذائية معينة، أو مجموعة من طلبة الفنون يقومون بطلاء أحد الجدران، ورسم لوحة معينة. وتختلف أساليب العمل بالورشة الدراسية في مجال التدريب، وتختلف مدته وفقاً لنوع العمل وأساليبه، فقد يستمر العمل بالورشة القصيرة من ثلاثة أيام إلى أسبوعين، كما قد يمتد من (٥- ٦) أسابيع خلال العطلة الصيفية أو سنة دراسية.

ومن الأعمال، أو المشكلات العامة التي يمكن أن تقوم ورشة تعليمية أو تدريبية باقتراح الحلول العملية لها ما يلي:

تغذية التلاميذ، التأخر الدراسي، مشكلة أوقات الفراغ، إنتاج الأجهزة البديلة، النشاط المدرسي المرافق، المدارس المجمعة، تطوير أساليب في التعليم أو التدريب، كما قد تعقد الورش لإنتاج أدوات تعليمية كإنتاج مناهج متطورة، أو دليل معلم، أو مراجع وحدات، أو بطاقات مدرسية، أو بطاقات تقويم.

واقترح موفين ما أطلق عليه اسم، ورشة الكتابة، والتي تضم من(٣-٦) مشتركين يقرؤون ويناقشون الموضوعات التي يكتبها الأعضاء حتى يتم تبادل وجهات النظر، والتحليل لمختلف الكتابات، تمهيداً لإعدادها ونشرها بعد تنقيحها، وإثرائها بآراء الآخرين (الجبالي، ١٩٨٩).

المؤتمر Conference:

المؤتمر: اجتماع منظم هادف لبحث موضوع معين أو الوصول إلى قرار معين إزاء مشكلة معينة من مشكلات العمل الجديرة بالنظر، ويتكون المؤتمر من الأعضاء الذين يهمهم الموضوع، وقد يشترك معهم بعض الخبراء والمختصين، وتُعتبر المؤتمرات من أنجح الأساليب لتدريب قدامى الموظفين الذين أصابهم الجمود، بما يحقق لهم المؤتمر من عدم إغفال وضعهم، إلا أن تدريبهم يتم بطريقة غير مباشرة، ويتحدد نجاح المؤتمر بمدى الروح الديمقراطية التي تسوده، وما تحققه الحرية الكاملة التي تسود البحث، والمناقشة، وحسن التفاهم، والاحترام المتبادل بين الموظفين. وتتطلب المؤتمرات تفكيراً شخصياً بناءً، ومشاركة في العمل، ويجب أن يتوفر لأعضاء المؤتمر الدراية والخبرة التي تساعدهم في المناقشات، ويكون لديهم القدرة على فهم، وتطبيق المعلومات والبيانات، والخبرات التي يمدهم بها رئيس المؤتمر، لأن المؤتمر عبارة عن فن للتشاور الجماعي بشكل رسمي، كما أنه اجتماع محدد لمناقشة بعض الموضوعات أو الأعمال (الخطيب، ١٩٨٦).

حلقات النقاش الدائرية المتبادلة Fishbowls:

وهي عبارة عن نوع خاص من النقاش، وقد جاء هذا الاسم من الطريقة التي يتم فيها هذا النوع من التدريب، حيث يجلس بعض المشاركين في النقاش في بعض المراحل في الوسط لبحث المسألة المطروحة على بساط البحث، ويقوم الأعضاء الآخرون المشاركون بمراقبة هذه الحلقة، وفي النهاية يتخذ هؤلاء

مكاناً لهم في الحلقة الأولى نفسها، ويمكن استخدام حلقات النقاش الدائرية المتبادلة كأداة لتحليل التفاعل بين المجموعات، أو لضبط محتوى موضوع النقاش.

ومن الناحية الفنية، فإن هذا النموذج يعمل على النحو الآتي:

١- يتم اختيار موضوع صالح للنقاش.

٢- يتم تحضير من (٦-٨) أسئلة حافزة لمنسق حلقة النقاش.

٣- إعطاء أرقام لكافة المشاركين.

٤- ترتيب كراسي على شكل دائرة داخلية، وأخرى خارجية.

٥- الطلب من المشاركين ذوي الأرقام الفردية بالجلوس في الدائرة الداخلية.

٦- يتم جلوس المشاركين ذوي الأرقام الزوجية في الدائرة الخارجية.

٧- تعيين منسق للدائرة الداخلية، لاستخدام الأسئلة المحددة في إثارة، واستمرارية النقاش.

٨- الطلب من المشاركين في الدائرة الداخلية الاستمرار في النقاش، لأن هذا هو دورهم الرئيس، ولكن يجب تحديد مداخلاتهم بما لا يتعدى الدقيقة الواحدة في المدخل الواحد.

٩- تحديد أدوار مختلفة للمشاركين في الدائرة الخارجية ذوي الأرقام الزوجية لمراقبة الأشخاص المشاركين في الدائرة الداخلية.

١٠- وفي الوقت المحدد، يجب وقف النقاش، واستخدام المعلومات والبيانات، والتغذية الراجعة التي تم جمعها من الخطوة رقم (٩).

١١- إعادة الخطوات (٧، ٨، ٩، ١٠) ولكن يتم جلوس المشاركين ذوي الأرقام الزوجية في الدائرة الداخلية، والمشاركين ذوي الأرقام الفردية في الدائرة الخارجية كمراقبين.

ونجد أن حلقات النقاش الدائرية المتبادلة تهتم بدرجة كبيرة في تفاعل المجموعة من المحتوى، حيث يتم تحديد دور كل مشارك في النقاش وفي الوقت المحدد، تبدأ الحلقة الدائرية الأولى عملها، ولا يسمح بالحديث لغير المشاركين فيها، وعندما تسير هذه الحلقة في هذا الشكل والاتجاه، فإن المشاركين يستطيعون فهم محتوى النقاش والمهارة بعكس آراء المجموعة، وحتى يتأكد المدرب من تعلم كافة المتدربين، فإن عليه مراقبة الوقت المخصص بكل حرص وعناية، حتى يتأكد أيضاً من أن كافة المشاركين يشاركون فعلاً في حلقة النقاش، ويستغلون الوقت المخصص بأقصى جهد ممكن (Laird, 1982).

دراسة حالة عارضة Incident Process:

تُعتبر دراسة الحالة العارضة نوعاً خاصاً من دراسة الحالة، وهي تستخدم عادة لتعليم مهارات التحليل، أو أساليب خاصة لحل المشكلات مثل: كيفية علاج وحل مظالم الموظفين. ويختلف هذا النموذج عن دراسات الحالة العادية، وذلك عن طريق تزويد المشاركين ببيانات قليلة للتوصل إلى أي قرار، حتى في حالة القرارات التي تثير الحيرة والارتباك، إلا أن البيانات تكون متوفرة لدى المدرب، وتكون عادة على شكل مطبوعات يسهل الوصول إليها، واستخدامها، ورغم ذلك، فإن المدرب لا يقوم بالكشف عن هذه البيانات، إلا عندما يتم توجيه سؤال محدد له وتكون البيانات هي الجواب الصحيح، والمناسب لذلك السؤال، وهكذا يكتسب المتدربون مهارة معرفة نوع وطبيعة

الأسئلة التي يجب عليهم الاستفسار عنها، وكيفية صياغتها، ووسائل استخلاص النتائج من البيانات المقدمة لهم.

ولكون هذا النموذج يعلّم المتدربين مهارات توجيه الأسئلة والتحليل والتركيب، فإن دراسة الحالة تُعتبر أداة معروفة وشائعة في مساقات العلاقات العمالية، ومظالم الموظفين، والبحث والتحقيق في حادثة معينة، ووسائل حل المشكلات الطارئة (المجلة العربية للإدارة، ١٩٨١).

الحالة الحرجة Critical Incident:

يحدد هذا النموذج، ويحلل الخبرات الحقيقية للمتدرب كي تستخدم أساساً في فهم أفضل للمشكلات الحقيقية والواقعية، أو للتوصل إلى استنتاجات عن طريق إجراء تحليل الحوادث الحرجة التي وقعت خلال ممارسة مهنة المشاركين، أما مبرر استخدام هذه الطريقة فهو إن كافة خبرات المتدربين يمكن أن تكون مصدراً للتعلم، كما أن بعض الملاحظات يمكن أن يكون لها صدىً واسع، بحيث يمكن أن يؤثر تأثيراً فاعلاً وقوياً في أنماط السلوك المستقبلية لهؤلاء المتدربين، هذا بالإضافة إلى أن التركيز على مثل هذه الحوادث يتيح المجال للتوصل إلى استنتاجات لنماذج أكبر وخبرات مشابهة مما يستطيع المدربون تزويد المتدربين بها، ويختلف نموذج الحالة الحرجة قليلاً عن الأسلوب الإكلينيكي الذي يتميز بالطلب إلى المشاركين كتابة حالاتهم الخاصة بهم، كما لا يطلب هذا الأسلوب من المشاركين تحديد مشكلات سيتم تحليلها، بل وضع تفاصيل حادثة معينة كان لها أثر كبير في تغيير مجرى حياتهم. ويطلق أحياناً على

هـذا الـنموذج اسـم "ذروة الخـبرة"، ويـتم اسـتخدامه بشكل واسع في الإدارات العلـيا، أو بـرامج التطويـر التنفيذية، وباختصار، فإن نموذج الحالة الحرجة يعزز مـن مـدى ملاءمـة محـتوى الـبرنامج التدريبي، لأن الحوادث والحالات التي يتم دراسـتها تأتي من المتدربين أنفسهم الذين يعوّلون أهمية كبيرة عليها (Laird, 1982).

العيادات Clinics:

وهـي عـبارة عـن جلسات يتم عقدها، بحث يخصص المتدربون جهدهم لحل مشكلة معينة، وهكذا فإن العيادات تستخدم أسلوب النقاش، للمساعدة في التوصـل إلى حـل واتخـاذ قـرار واكتـساب مهـارات روح الفـريق، وإذا مـا تم اسـتخدام هـذه الطـريقة بأسـلوب صـحيح وفعـال، فـإن على المتدربين اعتبار المـشكلة وكأنهـا حـدثت في الواقـع، أو أنهـا يمكن أن تحدث عند تنفيذ مهامهم وأعمـالهم، كمـا يجـب أن يشارك كافة المتدربين في المدخلات حتى يمكن التركيز علـى المعـايير المستقاة من خبراتهم، وبالتالي توسيع قدراتهم وإكسابهم مهارات ذات قيمة هامة.

وقـد جـاء في كـتاب تطويـر الـتدريب، إن المجموعة تواجه عادة حـالات حقيقـية وواقعـية، حتـى يمكـن بـناء أسـلوب أو طـريقة تجعلـهم أكثر نجاحاً في حـياتهم، كما يشير الكتاب إلى أن الرحلات الميدانية، وتمثيل الأدوار والعروض تـشكل أساسـاً لتـشخيص هـذا الـنموذج من التدريب "العيادات". ويقترح ريث كاتـب المقـال الخـاص بالعـيادات، علـى ضـرورة مـشاركة كافـة المتدربين بهذا

الأسلوب، وأن يكون لهم اهتمامات مشتركة وهذا يدل على أن أسلوب العيادة يمكن أن يواجه حالة واقعية وحقيقية ويتوصل إلى حل لها، بالإضافة إلى اكتساب خبرة علمية وعملية. ويمكن أن يحدث هذا، إذا ما تم اختيار عمليات حل المشكلة المطابقة والمنسجمة مع أسلوب العيادة، والتي تُعتبر جزءاً لا يتجزأ منها (Laird, 1982).

التقنيات السمعية - البصرية كوسائط في عمليات التدريب:

يمكن حل العديد من مشكلات إيصال المعلومات في وقتنا الحاضر بالاستعمال الأوسع للتقنيات السمعية والبصرية، وتتضح أهمية التقنيات السمعية والبصرية كوسائط في عمليات التدريب باعتبارها عملية اتصال للعملية التدريبية التي تتألف من:

١- المدرب: وهو المصدر الذي يبعث بالرسالة، وبالأسلوب المناسب مستخدماً الوسيلة المناسبة إلى متدرب واحد أو مجموعة من المتدربين.

٢- المادة التدريبية: التي يراد توصيلها من المدرب إلى المتدرب، وهي عبارة عن مجموعة من الخبرات، أو المعلومات المتضمنة لحقائق ومفاهيم ونظريات وما إلى ذلك من أنواع المعرفة، فضلاً عن الاتجاهات والمهارات والقيم.

٣- المتدرب: ويختلف عن التلميذ نظراً لاختلاف المتدرب في الخصائص النفسية وعوامل السن، والمستوى الثقافي والتعليمي والاجتماعي، والخبرات السابقة.

٤- **الوسيلة:** وهي طريق نقل المادة التدريبية من المدرب إلى المتدرب.

وتُعتبر مراكز التدريب بأنواعها: المركزية الرئيسة، أو المحلية أو الفرعية مقراً لتنفيذ العملية التدريبية، ولكنها تختلف في حجمها وإمكاناتها وأهدافها، وأجهزتها الإدارية، فالمركز الرئيسي يكون مركزاً لإعداد القيادات على مستوى المحافظات، والمراكز المحلية تتخصص بتلبية الحاجات المحلية لكل محافظة، أو لواء، أما المراكز الفرعية، فتعنى بإقامة بعض البرامج في بعض الكليات، أو المعاهد المتخصصة، أو المدارس، أو المصانع، أو المزارع، أو البنوك أو المؤسسات يشرف عليها المتخصصون فيها بمساعدة الأخصائيين التدريبيين بالمراكز التدريبية التي يجب أن تتوفر على المكان والبناء المناسب، والقاعات والمرافق والأثاث والمكتبة فضلاً عن الأجهزة السمعية والبصرية الحديثة.

١- التقنيات البصرية:

أ- **السبورة (اللوح):** لا تكاد تخلو قاعة من قاعات الدراسة، أو التدريب من السبورة التي استخدمت منذ مئات السنين، ولا زالت تستخدم كوسيلة بصرية للاتصال الكثير منها في حلقات الدراسة بدءاً من السبورة العادية المعلقة على الحائط إلى السبورة الدوارة ذات الوجهين والسبورة المتحركة، والسبورة ذات الخطوط والمربعات، إلى غير ذلك من الأنواع. ولأهمية السبورة، اتجهت الأنظار إلى زيادة فعاليتها وتطويرها حيث تم اتخاذ اللون الأخضر الزيتوني لها، واستخدام الطباشير الصفراء لاعتبارها بصرية، ويمكن استعمال السبورة بنجاح مع الوسائل الأخرى المعروضة،

مثل المخططات الجدارية الثابتة والمتحركة، وأجهزة العرض الفوقي التي توفر إمكانات الكتابة والشرح، وعرض الرسوم والخرائط والمصورات بلوحاته الشفافة الرقيقة، أما محاسن السبورة فتتمثل في أنها متواجدة دائماً، ولا تتطلب أي أدوات، أو أجهزة، ويمكن إجراء التعديلات، والإضافات عليها بسهولة، وهي متعددة الاستعمال وتلائم كافة المواضيع، وتسمح باستعمال الألوان، كما أنها ثابتة دائماً في موقعها، ولا تحتاج إلى إعداد وتركيب أو نقل (استيتية، الدبس، ١٩٨٧).

ب- **الرسوم والخرائط والمصورات:** وتحتوي على البيانات المتعلقة بالعملية التدريبية في شكل رسوم تخطيطية، أو جداول، أو بيانات مرسومة أو صور، أو خرائط، وتتوقف فعاليتها على ما تحتويه من البيانات وطريقة عرضها وإخراجها وتنظيمها.

جـ- **الصورة الثابتة والمتحركة الصامتة:** وتشمل الصور الفوتوغرافية ولقطات عن حقائق، أو ظواهر أو أحداث تستخدم كسجل للاستشهاد بها في بعض المواقف التدريبية، إما بطريقة مباشرة، أو من خلال أجهزة العرض لتكبيرها وعرضها على الشاشة، أما الصور المتحركة الصامتة، فيمكن استخدام جهاز للسينما لعرضها، وإظهار تفاصيل الحركة فيها.

د- **الشرائح الميكروسكوبية:** وهي التي يتم تحضيرها بعينات من الكائنات الدقيقة أو قطاعات ميكروسكوبية للأنسجة الحيوية، وتتم رؤيتها مكبرة تحت الميكروسكوب، وتعرض الحياة الدقيقة مفصلة في مجالات الدراسات العلمية.

٢- التقنيات السمعية:

وهي عبارة عن التسجيلات الصوتية وتشمل:

أ- **الاسطوانات:** وهي أقراص من مادة البلاستيك مسجل عليها أصوات تسمع عن طريق الحاكي، وتشمل تسجيلات لغوية، وموسيقية، أو خطابات، وكلمات مشهورة -إلا أنها سهلة الكسر إذا ما وقعت على الأرض، لذا حل محلها إلى حد كبير أشرطة التسجيل.

ب- **أشرطة التسجيل:** وهي عبارة عن أشرطة رقيقة من البلاستيك المرن المغطى أحد جوانبه بطبقة معدنية من أكسيد الحديد، ويتم التسجيل عليها بطريقة مغناطيسية، وقد زاد انتشارها في أيامنا هذه بصورة كبيرة، وتتوفر منها أشرطة للأجهزة المستديرة الشكل، أو الصغيرة المستطيلة الشكل، وتسجل عليها برامج لغوية، وصوتية متنوعة ومن ميزاتها، أنها سهلة التداول والمحو وإعادة التسجيل، وطول مدتها ورخصها، ونقلها من مكان لآخر واستخدام البطاريات الجافة الصغيرة لتشغيلها.

جـ- **البرامج الإذاعية:** من الممكن أن تشترك الهيئات التعليمية مع الإذاعة لإعداد برامج تدريبية، مثل البرامج المدرسية، حتى تصل الخدمة التدريبية إلى المتدربين في أماكن تواجدهم عن طريق البث الإذاعي والراديو (استيتية، الدبس، ١٩٨٧).

٣- التقنيات السمعية- البصرية: وتشمل:

أ- **السينما:** وهي عبارة عن صور متحركة وناطقة، ولذلك فهي تعبير شبه كامل للحالة الطبيعية، فضلاً عن استغلال الحيل السينمائية في إبراز مفاهيم خاصة، والتركيز على بيانات تحقق الأهداف التعليمية أو التدريبية المرجوة من عرض الفيلم.

ب- **التلفزيون:** يحمل التلفزيون خصائص العرض السينمائي من حيث الصورة والحركة إلى المتدربين في أماكن عملهم، وذلك عن طريق إعداد برامج تدريبية تلفزيونية على غرار البرامج التعليمية المدرسية.

جـ- **التلفزيون ذو الدائرة المغلقة وأجهزة الفيديو:** التلفزيون ذو الدائرة المغلقة: عبارة عن آلات تصوير تلفزيونية مثبتة في أماكن معينة، ومتصلة سلكياً بأجهزة التلفزيون، ناقلة إلى شاشاتها كل ما يحدث تحت بصر آلات التصوير، كما يمكن تسجيل ما يحدث بأجهزة تسجيل تلفزيوني على أشرطة الفيديو، وتعد دائرة التلفزيون المغلق من أهم وسائل التدريب الدقيق، وتكون مجهزة خاصة مثل: جهاز التسجيل، وعرض صورها وصوتها وحركتها على شاشة التلفزيون العادية، وتتميز كما هو الحال بالنسبة لأجهزة الكاسيت بسهولة نقلها وحملها، وقلة تكاليفها وفاعليتها (استيتية، الدبس، ١٩٨٧).

الخلاصة:

إن الناشئة المدرسية هي عصب الحياة والمجتمع، والتربية الهادفة: هي عملية تساعد أفراد هذه الناشئة لتحديد قدراتهم الخاصة، ومن ثم تطويرها لأقصاها، ومشاركة الآخرين إيجابيا بها في بناء الحاضر والمستقبل، ولما كانت نوعية التربية المدرسية تعتمد بدرجة كبيرة على نوعية معلميها، فإنه يصبح مناسبا التأكيد على أن الأهلية الفعالة لهؤلاء المعلمين تمارس دورا حاسما في تقرير مستقبل الأفراد ومجتمعاتهم المحلية بحد سواء.

ومع أن الاهتمام جاد الآن بالتطوير الوظيفي للمعلمين كوسيلة لتحسين أهليتهم المدرسية، إلا أنه لا يزال ملاحظا في بيئاتنا التربوية المحلية أعمال هذا الأمر، وانعقاد الكثير من الدورات والبرامج التدريبية بقليل جدا من التخطيط والتحضير، الأمر الذي يفقدها صلاحيتها، ويجبرها على التقدم في تنفيذها بأسلوب التجربة والخطأ والاجتهاد العشوائي الكامل، ومن هنا في الواقع، فإن المعلمين بعملهم اليومي المدرسي يصنعون مستقبل الفرد والمجتمع. وهم بذلك يتأثرون إيجابا وسلبا بمدى أهليتهم الوظيفية للمسؤوليات التربوية والإدارية والإنسانية المتنوعة التي يقومون بها، الأمر الذي ينتج أفرادا ومجتمعات قوية عند قوة هذه الأهليات، أو دونية ضعيفة عند عجز المعلمين، أو نقصان كفاياتهم المدرسية.

ولما كان الوضع هكذا من دور المعلمين في استمرار وتقدم الفرد والمجتمع، ونظرا لما لوحظ على برامج الدورات التدريبية أو تأهيلهم الوظيفي من روتين وعدم انتظام، فإنني أرى أن البرامج التدريبية بحاجة إلى توضيح المفهوم العلمي لها، وكذلك عقد الدورات التدريبية بشكل مخطط ومنظم والتحضير المسبق لها.

مراجع الفصل التاسع

١- استيتية، دلال، والدبس، محمد، **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم**، الطبعة الأولى، عمان، ١٩٨٧.

٢- الجبالي، سعد أحمد، **إطار مقترح لتطوير البرامج التدريبية بمعاهد التدريب المركزية**، المجلة العربية للتدريب، مجلد، العدد، ١٩٨٩.

٣- حسنين، حسين، **تطوير الحقائب التدريبية**، الطبعة الأولى، المطابع العسكرية، الأردن، ١٩٩٦.

٤- حسنين، حسين، **أساليب العصف الذهني**، الطبعة الأولى، المطابع التعاونية، الأردن، ٢٠٠٠.

٥- خلف، ياسين، **تكنولوجيا التعليم والاتجاهات الحديثة في التدريس**، الطبعة الأولى، عدن، ١٩٩٧.

٦- المجلة العربية للإدارة، **الحالات الإدارية، منهجها ومقومات تأليفها**، (حسن أبشر الطيب)، العدد الرابع، ١٩٨١.

٧- الخطيب، أحمد، **اتجاهات حديثة في التدريب**، الطبعة الأولى، الأردن، ١٩٨٦.

٨- الراوي، شارع، وقرنبع، قمر الدين، **قراءات في محو الأمية وتعليم الكبار**، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد، بدون تاريخ.

٩- مركز البحوث التربوية، **لمحو تحديد احتياجات التدريب لدى مختلف فئات العاملين في التربية**، مجلد ٤، العدد ٢، ١٩٨٤.

١٠- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **أساليب ووسائل التدريب**، إعداد أدهم أحمد الصراف، ١٩٧٧.

المراجع الأجنبية

1- Borhe, Holmberg, the development of correspondence education an international concern, correspondence education: Dynamic and diversified, (ICCE, eleventh world conference, new Delhi, 1978.

2- Paul L. and Mary M, Independent study, (California, San Francisco: Jossey – Bassm Inc. Publishers), 1973.

3- Gener Stanford, and Albert Roark, Humman interaction in Education, allyn and Bacon, Inc. Boston, 1974.

4- Dugan Laird, Approaches to training and development Addison publishing company, Massachusetts, 1982.

الفصل العاشر

استراتيجيات تطوير التربية العربية

الفصل العاشر

استراتيجيات تطوير التربية العربية

مقدمة:

يشكل المستقبل محور اهتمام التربية وشغلها الشاغل في أي بلد، فمن أجله توضع الأهداف وترسم السياسات، ولتحقيقه تصنع الاستراتيجيات وتعد الخطط والبرامج... وليس الاهتمام بالمستقبل أمرا جديدا في البلاد العربية أو في غيرها، ولكن الجديد هو في الضغوط المتزايدة على صانعي القرار وقادة الفكر للتبصر بالمستقبل والتهيؤ له ومواجهته بحلول من شأنها أن تجعل تحركه باتجاه الأفضل.

أما ما شهده العالم من انحسار للاستعمار المباشر وانتقال سلطة الحكم من أيد أجنبية إلى أيد وطنية قد أدى إلى تحول كبير في اهتمامات الناس وتوقعاتهم.. والتي فرضت على الدول وما زالت تفرض الاهتمام بالمستقبل والاستعداد له، والتعامل مع ما يحمل من تطورات بشكل أكثر إلحاحا مما كانت عليه الحال من قبل.

ولعل الازدياد الكبير في عدد السكان، والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية الكبيرة التي رافقت هذا الازدياد ونتجت عنه، والتي أفرزت حاجات وآمال جعلت أمر الاهتمام بالمستقبل أمرا لا يمكن التهاون به أو إغفاله.

وكذلك فإن ما يشهده العالم من تقدم تكنولوجي هائل في مختلف الميادين، والذي جعل من العالم قرية كونية واحدة، أناسها مشدودون نحو

المستقبل يشهدون في حدود أعمارهم الواحدة تغيرات وأحداثا كانت فيما مضى تغطي أجيالا كثيرة. وأصبح المستقبل بالنسبة لهم أمرا ضاغطا على مشاعرهم وأفكارهم وهم يرونه يتفتح أمامهم عن أحداث ومفاجآت ومبتكرات يعيشون معها وتتواتر أمامهم بسرعة لم يعهدها أسلافهم من قبل.

والدارس لهذه الأسباب لا يمكن أن يسقط قيام المؤسسات الدولية والإقليمية وانشغالها الواسع بقضايا التنمية وجهودها لنشر الاهتمام بالمستقبل في بلدان العالم المتنامي، فمنظمة اليونسكو أشبه ما تكون بجامعة متحركة مفتوحة، تستقطب اهتمامات الناس بالمستقبل وتثير فيهم الرغبة للإعداد له والتخطيط لمواجهته... هذا ولا تقل المنظمات والهيئات الإقليمية أهمية عن المنظمات الدولية في هذا المضار، ولعل أهمها في المنطقة العربية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وليست هذه الأسباب الأربعة منفصلة بعضها عن بعض في إثارة الاهتمام بالمستقبل، فهي تتبادل التأثير والتأثر بعضها مع بعض، وكذلك مع أسباب أخرى لم نأت على ذكرها... وخلاصة الأمر أن ما أصبحنا إزاءه في العالم العربي منذ نصف قرن أو يزيد هو تحول عميق في جميع مناحي الحياة لم يكن بد أن ينال الشأن العربي منه نصيبا وافرا.

مراحل تطور التربية العربية:

كانت البوادر الأولى لهذا التطور صدور التشريعات والقوانين التربوية التي ظهرت بعد الاستقلال مباشرة، والتي كانت أقرب ما تكون إلى الآمال والطموحات العريضة منها إلى الأهداف أو البرامج المحددة، وهي ما تزال حتى اليوم تتردد بشكل أو بآخر لأنها لا تزال تعبر عن هذه الآمال والطموحات

ذاتها، أما التغيير الحاصل على مر السنين فكان في طرائق التعبير عن هذه الآمال، وفي الخطوات والأساليب المعتمدة لتنفيذها أكثر مما في مضامينها واتجاهاتها.

ولعلنا نقدر أن نوجز هذا التغيير في طرائق التعبير باستعراض مراحل ثلاث رئيسة مرت بها محاولات تطوير التربية العربية منذ الاستقلال:

١- كانت المرحلة الأولى، بعد إعلان الآمال والطموحات، مرحلة المشاريع القطاعية التي تناولت فتح المدارس ودور المعلمين والجامعات، وتعيين المدرسين، وتعديل الرواتب وتغيير المناهج والكتب المدرسية وغير ذلك من الأمور ذات الطابع العملي والملح. وكانت النظرة الغالبة في التعامل مع هذه الأمور مشتقة من النظرة إلى التعليم كأحد قطاعات الخدمات التي تقع مسؤولية تأمينها على الدولة تلبية لاحتياجات المواطنين. ومع أن محاولات قامت في بعض البلدان العربية للانتقال من وضع المشاريع إلى وضع البرامج التربوية، فقد بقي التعليم في هذه المرحلة محكوما بهذه النظرة القطاعية، ذلك أن البرامج الموضوعية بقيت أقرب لأن تكون عمليات تنسيق بين المشاريع منها إلى برمجة شاملة للتطور، وتحديد الدور الملقى على التعليم في هذا المجال.

٢- بدأت المرحلة الثانية في هذا المسار في مطلع الستينات عندما عبرت التربية العربية منعطفا مهما انتقل بها من النظرة إلى التعليم كقطاع من قطاعات الخدمات إلى اعتباره قاعدة النشاط الإنتاجي والاستثماري، إلى جانب مهماته التقليدية كتزويد الناشئة بالمعارف والمهارات والقيم. وبعبور هذا المنعطف دخلت البلاد العربية مرحلة التخطيط، وقامت وزارات أو مجالس للتخطيط، واستقدم الخبراء والمستشارون، وصيغت الخطط

التنموية، وأنشئت مراكز الإحصاء والبحث والتوثيق، أو أعيد تشكيل ما كان قائما منها من قبل. وفي غمرة هذا النشاط احتلت التربية دورا مركزيا، وعلقت عليها آمال كتعميم التعليم الابتدائي، ومحو الأمية، وتحقيق العدالة في التوزيع، وإعداد الكوادر الماهرة، وشاع إزاء كل ذلك مناخ من الثقة والتفاؤل بالمستقبل.

٣- كان سبب الانتقال من مرحلة التخطيط إلى مرحلة السياسات والاستراتيجيات أن الآمال المعقودة على التخطيط لم تتحقق بالشكل المرجو، والمحطات الزمنية التي حددت لبلوغ أهداف معينة مرت بدون أن تبلغ مستواها. أما التوسع الكبير في أعداد التلاميذ فقد بدا لكثيرين وكأن علاقته بالتخطيط كانت عرضية، وكأن هذا التوسع جاء نتيجة لقوى التحرك والاندفاع الذاتي للسكان، ولتفجر آمالهم وقدراتهم، أكثر مما جاء انسجاما مع توقعات المخططين أو محكوما بأهدافهم وكان لابد من تفسير أو تبرير للخلل أو للقصور، فوضع اللوم على انهماك التخطيط في مسائل الكم وإغفاله مسائل الكيف، وعلى رجال الإحصاء والاقتصاديين لإلقائهم على التعليم أعباء ومهمات ليست من طبيعته أو مسؤوليته الرئيسية. وكانت حصيلة كل ذلك أن أصاب التربية تبدل في مسيرتها لم يفض إلى إلغاء الاهتمام بالتخطيط والتنمية، وإنما أضاف إلى هذا الاهتمام بعدا جديدا تناول السؤال من جديد عن أهداف التربية وغاياتها ومراميها، وأدخل عليها لغة جديدة تتناول السياسة الواجب أن نتوخاها للتنسيق بين الأهداف والغايات، كما تتناول الاستراتيجية الملائمة لتنفيذ هذه السياسة... ويأتي قرار المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب استجابة لمطالب هذه المرحلة.

ففي كانون أول (١٩٧٢) اتخذ المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد في صنعاء قرارا بتشكيل لجنة يناط بها وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، على أن تنطلق هذه الاستراتيجية من المبادئ الأساسّية التالية:

أ- ضرورة تطوير المجتمع العربي بما يضمن الحفاظ على مقوماته الأساسية، وهي الدين والحضارة العربية الإسلامية واللغة العربية والقيم الإنسانية والخصائص القومية، وانفتاحه على تيار التقدم العلمي والتكنولوجي وتفاعله مع التغييرات المتلاحقة في العالم المعاصر المنسجمة مع خصائصه الأصيلة.

ب- ضرورة أن يكون الدين ركنا أساسيا في تربية الإنسان العربي، بحيث تؤدي هذه التربية إلى انطلاق طاقاته الكامنة وإتاحة الفرصة له لاستثمارها، وإعداده لمواجهة جميع المطامع والتحديات التي تواجه الوطن العربي وتحدّ من حريته واستقلاله وتحول دون تقدمه وإسهامه في إثراء الحضارة الإنسانية وحفظ السلام في العالم.

جـ- ضرورة تفاعل التربية مع مختلف جوانب التنمية الشاملة، واعتبار التربية أداة رئيسية لتحقيقها وضرورة تنسيق وتكامل التربية وتطورها مع خطط التنمية الشاملة.

د- ضرورة الاستفادة من الدراسة العلمية للتراث العربي الإسلامي وما ينطوي عليه من مبادئ واتجاهات تربوية بناءة، ومن تطور الفكر التربوي المعاصر.

هـ- التزام المنهج العلمي في دراسة المشكلات التربوية، ووضع الخطط اللازمة لتطوير التربية في الوطن العربي.

ت- تقدير إمكانات الوطن العربي المستغلة والكامنة وحاجاته المتطورة وتطلعاته إلى التقدم والحياة الكريمة.

وفي تموز عام (١٩٧٨) اتخذ المؤتمر العام لمنظمة العربي للتربية والثقافة والعلوم بدورته الأولى غير العادية المنعقدة بالخرطوم قرارا عبر فيه عن الرضا بنهوض اللجنة بالمهمة المنوطة بها على وجه سليم، وتبني الاستراتيجية الموضوعة كما وردت في تقريرها، واعتبرها أساسا صالحا لتطوير التربية في الوطن العربي على المستويات القطرية والقومية، بحيث يمكن لكل قطر عربي أن يستهدي بعناصرها الرئيسية في وضع خططه التربوية. وأشار إلى المزايا التي توافرت لها ومنها كونها أول محاولة في ميدان التربية والتعليم يتوافر لها الشمول والتكامل والمرونة لحركتها على ما تبقى من القرن العشرين، ويؤمل أن تكون رائدة لاستراتيجيات في ميادين أخرى في الحياة القومية.

استراتيجية تطوير التربية العربية:

لقد بنيت استراتيجية تطوير التربية العربية على تسعة فصول، وبلغ مجموع صفحاتها ثلاثمائة وأربع وأربعين صفحة، وقد عكست مادتها الموضوعية الصادقة معاناة واعية خالصة، وتوجها عربيا أصيلا كما حملت تلك الفصول قدرا لا يستهان به، يتضمن، من حيث الدرجة، رغبة صادقة وقناعة في تغيير التربية العربية إلى الأصوب والأفضل.

فبداية من الفصل الأول وعنوانه (إرادة التغيير)، نلمح استجابة التفكير إلى حاجة واقع التربية العربية إلى الانتفاضة والتغيير، ويشعرنا ذلك التفكير ومنذ البداية إلى أن حاجة واقع التربية العربية إلى التغيير، بعض من حاجة واقع الأمة العربية إلى تجاوز ما يتسم به من تخلف، واجتياز تأخره ومقاومة تحدياته،

بما يعني التزام الأمة العربية بالتغيير سلوكا وممارسة، منطلقة في ذلك من (الماضي الحي) وهذا هو عنوان الفصل الثاني، الذي اتجه التفكير في متضمناته إلى ثراء ذلك الماضي أصالة وعلما وثقافة وحضارة ومبادرات علمية في كل ميادين الحياة وتقدما، ما يشد أزر الأمة العربية تجاه (التحدي والصمود)، وهذا هو عنوان الفصل الثالث، الذي قصد التفكير فيه، إلى تنشيط الأذهان العربية وتنبيهها وإيقاظها تجاه (واقع التربية العربية واتجاهاتها ومشكلاتها) وهذا هو عنوان الفصل الرابع، الذي أشاد ضمنيا إلى تخلف واقع التربية العربية ومسبباته، وإلى أن ذلك التخلف يبدو هائل الحجم قياسا بما يتسم به (عالم اليوم والغد) عنوان الفصل الخامس، من سرعة وتسارع، ومتناقضات عديدة، ووثوب وخفة في الانتقال، ومباغتة ورعشة في التحول. وكأن التفكير في ذلك الفصل يعمل على حقن التربية العربية بحقنة تنشيطية عصرية، ويهيئه بذلك إلى استيعاب (طبيعة الاستراتيجية ومبادئها)، وهذا هو عنوان الفصل السادس من الاستراتيجية، ثم يجيء الفصل السابع بعنوان (عناصر الاستراتيجية وبدائلها) تجسيدا لطبيعة تلك الاستراتيجية ومبادئها.. كما يحرص التفكير على الاتجاه إلى ذكر (أسبقيات ونماذج في إطار الاستراتيجية المقترحة)، كما جاء ذلك عنوانا للفصل الثامن.. ومن الطبيعي أن يحط التفكير في نهاية مشواره الاستراتيجي على عملية (تنفيذ الاستراتيجية، سبله ووسائله) وهذا هو عنوان الفصل التاسع والأخير.

ونستطيع أن نلمح من خلال هذا الاستعراض السريع تفكيرا تغيريا وتوجها سليما لحو التبديل، ودعوة جادة إلى التجديد والتطوير، يشمل التربية العربية، وينتشلها من الوقع التي هي فيه.

لقد جاءت مادة الفصول الخمسة الأولى متداخلة ومتكاملة فيما بينها إذ ألمت بأحوال المجتمع العربي في ماضيه وحاضره.. ثقافة واجتماعا واقتصادا.. وأحاطت بذلك، بأحوال العالم المعاصر وخصائصه، والاحتمالات المستقبلية عموما لأحوال الأمة العربية على وجه الخصوص. ولعل العناوين التالية تلقي المزيد من الضوء على محتوى هذه الفصول.

التحديات والإمكانات:

من الطبيعي، لمن يتصدى لنقاش عملية التغيير، أن يذكر الكثير مما يتصل بدواعي ذلك التغيير، ويسفر عن حالات التأخر والاضمحلال التي تشكل مع حالات الغيرة على القضية، دوافع المناداة بالتبديل والتغيير... لقد تعددت المسارات أمام الأمة.. وتشكلت على هيئة تحديات ضخمة تواجهها، منها تحديات أربع بارزات ومتداخلات هي: التخلف والتجزئة والاستعمار والصهيونية، مع ما يتفرع عن تلك المشكلات، كمواجهة الأمة العربية للعالم الحديث، محرومة من مقوماته وكمواجهتها أيضا لآفات تخلفها من فقر وجهل ومرض، ومن انحرافات نفسية واجتماعية، ومن نزعات عصبية وفردية، وتواكل، وضعف في البواعث على العمل والإنتاج. واتصال ذلك بضعف التنمية أو انعدامها، مما أدى إلى التأخر في مختلف مجالاتها.

ثم يستنفر التقرير إرادة هذه الأمة للتغيير، ويبين مواقع توظيف تلك الإرادة، وجعلها استجابة لتحقيق كثيرة من المطالب: كتحدي الثورة العلمية والتقنية، والسلوك الواقعي، وتحديث العقل العربي، وتحقيق التنمية الشاملة، وتعميم المناهج العلمية في دراسة الظواهر الاجتماعية والنفسية، وسد الحاجة

إلى التعريب الشامل، وغير تلك المطالب التي تستدعي من الأمة العربية إرادة تغييرية للأفضل والأصوب.

بعد ذلك يعرج التقرير على ذكر إمكانات الأمة العربية، ويجعل من توفر تلك الإمكانات حافزا ومبررا لإرادة التغيير في هذه الأمة، مشيرا إلى خطر الإعجاب بتلك الإمكانات، وخطر المباهاة بها، وجهل الاستفادة منها، وانعدام الإلمام بمعرفة كيفية استثمارها، فمن شأن ذلك تحول تلك الإمكانات إلى ما يشكل تحديا ضدنا.. أما خلاصة إمكانات التغيير في الأمة العربية فهي:

- وحدة العرب، دينا ولغة، وتاريخا، وثقافة.. وهي أبرز الإمكانات.
- الوحدة والتجمع كأمل لتوظيف هذه الإمكانات، مع سوق أمثلة على أن للأمة العربية مقومات التجمع.
- وعندما تتوحد الأمة العربية، وهذه إمكانية، تتفرع من توحدها إمكانية إصلاح العالم، وذلك بما لها من حضارة وعقيدة وثقافة.
- للأمة العربية ثروة بشرية ضخمة تتمثل في قدرات أبنائها على البناء والأعمار والإبداع والابتكار.
- اتساع رقعة الأرض ووفرة خيراتها، خاصة ثروة النفط.
- موقع الوطن العربي استراتيجيا وحضاريا.
- قدرة الأمة العربية على التعاون الدولي لمصلحة السلام والبناء والخير.

وبعد أن يسرد التقرير إمكانات الأمة العربية باعتبارها حافزا ومبررا لخلق إرادة التغيير فيها، ينبه التقرير بعد ذلك إلى أن الكثير من تلك الإمكانات لا يزال معطلا ولم يستغل بعد، أو استغل بطرق غير تقدمية، ولذلك يقرر التقرير حتمية إرادة التغيير في الأمة العربية، لأن لديها إزاء تلك التحديات واستنادا إلى تلك الإمكانات العظيمة، أهدافا حضارية لابد عليها، في إطار

تغيرها وتطويرها، أن تسعى إلى تحقيقها والتحرك نحوها... ويبرز من تلك الأهداف:

- الوحدة القومية (لاستثمار الإمكانات جميعها، ومواجهة التحديات جميعا).
- الأمن القومي (المجابهة الاستعمار والصهيونية).
- التنمية الشاملة (اعتمادا على العلم والتقنية والأساليب الحديثة).
- الديمقراطية (لصيانة كرامة الإنسان).
- تنمية الثروة البشرية (وتمكين الإنسان العربي من تطوير شخصيته في سائر جوانبها).
- التعاون مع الشعوب المحبة للسلام (والمشاركة في الحضارة الإنسانية والسعي في خير الإنسانية وتقدمها).

الإنجازات والمشكلات:

استعرض تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية واقع التربية العربية، وهو حصيلة العوامل المختلفة التي تعرض لها المجتمع العربي ويتمثل هذا الواقع في الإنجازات التي حققتها الأنظمة العربية بصفة عامة، كما يتمثل في المشكلات التي تواجهها.

لقد تمثلت الإنجازات التي حققتها الأنظمة العربية في المجالات التالية:

أ- التزايد الكمي في عدد الملتحقين بالمدارس، وبخاصة بعد منتصف القرن العشرين، لتحقيق الديمقراطية في التعليم، وصاحب هذا التطور الكمي في أعداد الطلاب بطبيعة الحال تطور مماثل في مجال إعداد المعلمين

وتدريبهم، بحيث ارتفعت نسبة المعلمين إلى التلاميذ، وطبيعي مع هذا أن تزداد نسبة الإنفاق على التعليم.

ب- حظي التعليم -في الربع الثالث من القرن العشرين- بجهد مستمر لتحسين نوعيته وتطوير بنيته.

- أخذ بعض البلاد بنظام المدرسة ذات الفصل الواحد.
- أدخلت الدراسات العلمية في المناهج.
- حدثت محاولات لتجريب المدرسة الشاملة ذات المجالات المتنوعة.
- زاد الوعي بأهمية التعليم الفني.
- حظي تطوير المناهج وتحديثها بعناية بالغة، وعقد لذلك كثير من الاجتماعات والمؤتمرات.
- اتجه إلى تطوير نظم الامتحانات.
- نهض بالكتاب المدرسي وبالوسائل التعليمية.

جـ- اعتماد البحث التربوي في الأقطار العربية بصفة عامة لمساندة الاتجاه نحو الاهتمام بالكيف.

وربما لم يتطور التعليم في ربع القرن الأخير بالسرعة المطلوبة وبالصورة المرجوة، ويرجع ذلك إلى ما يعانيه من رواسب الماضي المتخلف ومن قصور في إدراك معنى التنمية الشاملة، مع استمرار التحديات التي سبقت الإشارة إليها، والتركيز على التعليم المدرسي دون التربية اللامدرسية، ونقص في التخطيط، وعجز في أساليب الإدارة، بل وافتقار إلى فلسفة للتربية العربية يتطور التعليم بمقتضاها.

وفي هـذا الجـو التربـوي، وفي ضوء هذه العوامل مجتمع تبرز المشكلات الآتية على مستوى الوطن العربي:

أ- مشكلة استيعاب الملزمين في التعليم الابتدائي.

ب- مشكلة التعليم الثانوي وتنويعه.

جـ- مشكلة تطوير التعليم العالي من أجل التنمية الشاملة.

د- ضـعف الكفايـة الداخلـية، ونعـني بهـا مـناهج التعلـيم وكتب الدراسة، والطـرق والوسـائل الحديـثة، وتـسلط الامتحانات، والإهدار في الإنفاق وتسرب التلاميذ.

هـ- ضـعف الكفايـة الخارجـية، فالتعلـيم لا يفـي بحاجـات ومطالب المجتمع، وتكـاد أن تكون المدرسة في عزلة عن المجتمع الذي تخدمه، والصلة واهية بين العلم والعمل، ولا يزال مفهوم التنمية غامضا في الأذهان.

و- مشكلة المناطق والفئات المحرومة، ومن ذلك الانحياز للصغار دون الكبار، وللذكور دون الإناث، وأهل المدن دون البدو وسكان الريف، والأسوياء دون المعاقين، مما يترتب عليه:

- الأمية بين الكبار.
- ضآلة نصيب الفتاة في الفرص التعليمية.
- قلة العناية بتربية المعوقين ورعاية المتفوقين.

ز- اتجـاه التعلـيم خطـيا ومظهـريا، وتفـاوت فرصه وأهدافه، وغلبة الإيقاع الأوروبي عليه.

ح- تكاثر وتباين السياسات التربوية في دساتير وبرامج الحكومات.

طبيعة الاستراتيجية ومبادئها:

الاستراتيجية -كما في تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية -تعني مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة متكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل ومتطلباته واتجاهات مساراته بقصد إحداث تغييرات فيه وصولا إلى أهداف محددة، وما دامت معنية بالمستقبل فإنها تأخذ في الاعتبار احتمالات متعددة لإحداثه، فتنطوي على قابلية للتعديل وفقا لمقتضياته.

ويختصر الدكتور عبد العزيز البسام هذا التعريف فيقول "الاستراتيجية عبارة عن مجموعة من المبادئ والأفكار الدالة على المسارات الرئيسية للعمل وللوسائل والإمكانات المتاحة لها، الراصدة لبدائلها، المنظمة لعناصرها بما يكفل تماسكها، المنطوية على المرونة لإعادة تشكيلها وفقا لتغيير الظروف والأحوال"

فهي بمثابة أسلوب في تنظيم الإعمال ينطوي على التدبر والتفكير والإرادة والمسؤولية، والتصرف والتدبر، وهي تقع وسطا بين السياسة والخطط، وبين التفكير المجرد والواقعية، وكذلك بين الشمول والإجمال والتفصيل والتخصيص، وبين المدى البعيد والمدى القريب.

إن غياب وجود سياسة تربوية عربية على المستوى القومي، ووجود سياسات تربوية قطرية لا يتوافر لها الشمول والتكامل والملاءمة لمطالب المجتمع ولا تتضح أهدافها المجتمعية وصلتها بفلسفة اجتماعية محددة.. حتم على واضعي تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية أن يسعى أولا إلى تعيين أهداف قومية عامة تكشف عن إرادة الأمة العربية للتغيير بما يكفل تقدمها والحياة الكريمة لأبنائها، وأن يسعى ثانيا إلى عرض بعض مبادئ يمكن أن تؤلف بذورا لفلسفة تربوية عربية متميزة، ومنطلقات لسياسة تربوية على المستوى القومي

تتفرع عنها سياسات تربوية قطرية، تهتدي بها عناصر الاستراتيجية نفسها. إن غياب السياسات التربوية القومية يجب ألا يؤدي إلى تعطيل العمل في وضع الاستراتيجية، بل يكون في الأهداف القومية العامة، وفي المبادئ الرئيسية ما يعوض عنها إلى حد ما، ثم يكون في تبني الاستراتيجية ما يؤدي إلى تطوير السياسة التربوية على المستوى القومي والقطري تأكيدا لتبادل التأثيرات بين المراتب في السياسة والاستراتيجية والخطة، والاستفادة من واحدة إلى أخرى.

فأما الأهداف القومية فقد سبق أن يتناولها الفصل الأول الذي يركز على إرادة التغيير وهي بصورة موجزة: الوحدة، والأمن، والتنمية الشاملة، والديمقراطية، وتنمية الثروة البشرية وما تستتبعه من ضمان الحقوق الأصلية للإنسان العربي، وتطور شخصيته ونهوضه بواجباته والتعاون مع الشعوب المحبة للسلام، وصيانته قائما على الحق والعدل والمساواة.

وأما المبادئ الرئيسية فقد تم اشتقاقها من أربعة مصادر:

- أصول الثقافة العربية الإسلامية كما أغناها الإسلام.
- أحوال الأمة العربية المعاصرة وما تواجه من التحديات، وما تنطوي عليه من الإمكانات، وما يعمرها من إرادة التغيير.
- واقع التربية العربية بين إنجازاتها ومشكلاتها.
- العلم الحديث والفكر الإنساني والجوانب السليمة من الحضارة المعاصرة.

وقد اشتملت الاستراتيجية على اثني عشر مبدأ رئيسيا هي:

١- المبدأ الإنساني: (التربية عملية إنسانية، منطلقها الإنسان وهو منفذها وغايتها).

٢- المبدأ القومي: (التأكيد على قومية العمل التربوي، والتربية العربية ذات انتماء قومي).

٣- المبدأ التنموي: (التأكيد على العلاقات المتبادلة بين التربية ومنظومات النشاط المجتمعي، فالتربية والتنمية الشاملة لا ينفصلان).

٤- مبدأ التربية للإيمان: (التربية المؤمنة المرسخة للإيمان).

٥- المبدأ الديمقراطي: (تحقيق المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات).

٦- المبدأ العلمي: (التأكيد على الاهتمام بالعلوم الحديثة).

٧- مبدأ التربية للعمل: (العناية بالربط بين العلم والعمل، وإعداد المتعلمين لمطالب العمل).

٨- مبدأ التربية للحياة: (الاعتماد على الخبرات الإنسانية المستمدة من واقع الحياة).

٩- مبدأ التربية الكاملة المستمرة: (التأكيد على قدرة الإنسان اللامحدودة على التعلم).

١٠- مبدأ التربية للقوة والبناء: (التأكيد على تكامل الشخصية، وتماسك المجتمع).

١١- مبدأ الأصالة والتجديد: (استلهام الماضي العربي الحي، والابتكار والتجديد).

١٢- مبدأ التربية للإنسانية: (التأكيد على العناية بالإخاء الإنساني للخلاص مما يهدد الإنسان من نزعات الاستغلال والاستعمار).

ونستطيع أن نقول أن هذه المبادئ الرئيسية هي بذور لظهور فلسفة تربوية عربية تستند إلى خصائص الأمة العربية في أصول عقيدتها، وإلى مقوماتها

القومية وتفاعلها مع الحضارة الإنسانية المعاصرة، وتهتدي بها التربية العربية في تحديد أهدافها وفي جهودها لتكوين الإنسان العربي وتكوين المجتمع العربي على أفضل صورة ممكنة.

عناصر الاستراتيجية وبدائلها:

إذا جاز لنا أن تعتبر مبادئ الاستراتيجية مادة أولية لفلسفة اجتماعية تربوية عربية مطلوبة، وعونا لإيجادها، ومنطلقا أساسيا للاستراتيجية البديلة.. فإن هذا المحور 'عناصر الاستراتيجية وبدائلها' يتناول تلك المبادئ بشيء من الواقعية، محاولا تجسيدها وجعلها واقعا في سلوك الإنسان العربي، أي متجها بها وجهة تطبيقية، منتبها إلى كل ما يستلزمه تجسيدها على أرض الواقع، وما يتطلبه من تفقد شمولي متكامل لحاجات تغيير التربية العربية إلى الأفضل.

وحتى تسير الحركة لوصول إلى الأهداف المنشودة، كيف ذلك؟.. هذا ما سنعرفه فيما يأتي:

١-نحو فلسفة اجتماعية عربية متميزة للتربية:

إن الأمة العربية في أمس الحاجة إلى تطوير فلسفة عربية متميزة تستوعب خصائص الأمة العربية، وتستند إلى عقيدتها، ومقوماتها القومية، وإمكاناتها، وإرادة التغيير التي تعمرها، ونزعتها إلى التجديد، وتفاعلها، مع الحضارة الإنسانية المعاصرة في خير صورها، واستيعابها لما فيها من ثروة علمية تقنية تؤثر في إغناء حياتها، ولتكون تعبيرا عن روحها المتميزة ورسالتها المتمددة التي تسهم في تطوير الحضارة وتوجيهها نحو مقاصدها السليمة لخير الإنسانية ولتهتدي بها التربية العربية في تكوين الإنسان العربي، وتطوير مجتمعه، وتلك

مهمـة لا تـستغني فـيها عـن إسهام الجامعات العربية والمفكرين والمختصين فيها وخارجهـا، ويـستعين بمعالمهـا العاملـون في تطويـر المـناهج، وفي وضـع الخطط وبـرمجتها، ولعـل مـن المبادئ التي استعرضناها سابقا ما يؤلف كما أشرنا بذور تلك الفلسفة المتميزة.

٢- نحو مجتمع عربي متعلم:

فالتربـية العربية يجب أن تتحرك لإقامة مجتمع عربي متعلم ينطوي على الأبعاد والخصائص الآتية:

أ- إثبات الحق في التعليم لجمي المواطنين بلا استثناء حقا أصيلا تفرضه جملة مـن المبادئ التي استعرضناها: الإنساني والقومي والتنموي والديمقراطي وغيرها.

ب- تفـسير مبدأ تكافؤ الفرص عامة، وفي التعليم خاصة تفسيرا يتجاوز مجرد حـق الالـتحاق بالفرص المتاحة إلى التغلب على العقبات التي تحول دون انـتفاع بعـض الفـئات مـن تلـك الفـرص، وإلى تكيـيف التعلـيم ليلائم حاجات المتعلمين وخصائصهم، وإلى تمكينهم من التخرج من مؤسساته.

جـ- تغـيير ملحـوظ في مفهوم التربية نفسها، يجعل التعليم جوهرها، ويتضمن شمـولها وتكاملـها واسـتمرارها في الـزمان والمكـان، ويمكن الإنسان من الاعـتماد علـى جهـوده الذاتية في تنمية شخصيته، وفي مساهمته في تقدم مجتمعه، واستعداده لتقبل التغييرات الحضارية الصالحة.

د- تجـاوز الـتخلف والـسعي لتحقـيق التنمـية الشاملة وتيسير تفاعل التربية معها ومساهمتها في إغناء حياة الإنسان العربي.

فالمجتمع المتعلم هو المجتمع الذي يوفر الفرص أمام المواطنين جميعهم بلا استثناء مهارات التعليم، وتنمية الإرادة على استثمارها استثمارا يتميز بالمتعة والمنفعة، ويؤدي إلى تطوير شخصية الإنسان ومساهمته في تقدم مجتمعه، وأن يوفر المناخ الملائم في المجتمع لممارسة التعلم للمواطنين جميعا.

ويترتب على ما سبق أن تعمل أنظمة التربية العربية على إثبات الحق في التعليم لجميع المواطنين، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لهم بمعناه الوافي، واستيعاب المفهوم السليم للتربية يجعل القدرة على التعلم جوهرها، واستمرار ممارسة هذه القدرة، واستيعاب المفهوم الإنساني للتنمية الشاملة الديمقراطية.

٣- نحو تنويع البنى التربوية وتحقيق المرونة والتكامل فيها:

تؤكد أنظمة التربية العربية على المدرسة كمؤسسة تربوية يكاد يقتصر العمل التربوي عليها، وتتسم هذه المؤسسات بالنقل والمحافظة والانعزال وبالتقيد بالبنى الشكلية وما تنطوي عليه من الصلابة والصمود، وفي التقسيم الحاد إلى مراحل، وإقامة الحواجز الرأسية والأفقية التي تقتضي اجتياز امتحانات غالبا ما تكون شكلية، وتتصل هذه السمات في بنيتها بمقاصد ضيقة من حيث اقتصار التربية على النخبة ونقل المعرفة المحدودة، والتأكيد على التلقين وإعداد الموظفين.

ولابد للتربية العربية لتحقيق المجتمع المتعلم من تطوير البنى التربوية وتنويعها، وتكوين مؤسسات تربوية واجتماعية أخرى إلى جانب المدرسة نفسها تتميز بالمرونة وتتيح حركة المعلمين بمزيد من الحرية والتلقائية، ومن وسائل تحقيق ذلك ما يأتي:

- مرونة السلم التعليمي. يقتضي التطوير تحقيق المرونة في السلم التعليمي ومراعاة الاختلاف في أحوال البلاد العربية التربوية والاقتصادية، مما يترتب عليه عدم التقيد بصيغة واحدة على الجميع، وإنما تنويع الصيغة مراعاة لتلك الأحوال والتحرك نحو توحيد السلم تدريجيا.
- المرونة في تدفق المتعلمين، أي تيسير تنقل الطلاب بين أنواع التعليم ومراحله في القطر الواحد وبين الأقطار العربية المتعددة.
- تنويع التعليم الثانوي أي بتطويره من النمط النظري السائد إلى تعدد الأنماط والتأكيد على الجوانب التقنية فيه، وتجريب المدارس الشاملة والمدارس الفنية.
- طرح صيغ لمؤسسات تربوية جديدة مثل مدارس المعلم الواحد ومدارس اليافعين، ومؤسسات محو الأمية وتعليم الكبار ومؤسسات التدريب.
- التنسيق والتكامل بين التربية المدرسية واللامدرسية.
- طرح صيغ جديدة للتعليم العالي من قبيل الكليات ذات السنتين، ومن قبيل التعليم المفتوح والجامعة المنفتحة والتعليم المتناوب.

٤- نحو تجديد محتوى التربية وطرائقها ووسائلها وأساليب تقويمها:

إن استراتيجية التطوير تتطلب تأصيل منهجيات علمية للتطوير تنطلق من مواجهة المشكلات الحادة، وتخليص الأنظمة التربوية من جوانب النقص فيها نحو التجديد الشامل في نطاق التنمية الشاملة، وتشمل هذه المنهجيات على:

- ترجمة الأهداف القومية والمبادئ العامة وما يمكن أن ينشأ عنها من فلسفة تربوية متميزة، ومن سياسات تربوية متطورة إلى أهداف تربوية وأغراض محددة في ميادينها يمكن تجليها في السلوك وتقويمها.

- التأكيد على الشمول والتكامل في التربية، في أنماطها ومراحلها وفي مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.
- التأكيد على تفاعل التربية مع مجتمعها، تأثرا بخير ما فيه وتأثيرا في تقدمه.
- التأكيد على خصائص المتعلمين وحاجاتهم واستعداداتهم وتنمية قدرات التعلم لديهم واعتمادهم على جهودهم الذاتية، وبما يؤدي إلى تنمية شخصياتهم من جميع جوانبها.
- استيعاب الثورة العلمية وإرساء منهجياتها ومتابعة تقدمها وتأثيرها في أساليب الحياة.
- متابعة الفكر التربوي الأصيل والحديث وتنمية فكر تربوي عربي متميز.
- اعتماد المشاركة الواسعة من قبل المختصين في التربية وعلومها والمسؤولين عنها والعاملين في ميادينها.
- اعتماد التجريب وجعل المدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية ميادين للتجديد وتبني المستحدثات الحديثة.

وهذه المنهجية بتطبيقها على المناهج بمعناها الشامل للمحتويات وللطرائق والوسائل وأساليب التقويم حرية أن تضفى على الأنظمة التربوية القصد ووضوح الأهداف والشمول والتكامل وترسيخ مهارات التعلم، والعناية بالخلق والعمل إلى جانب الفكر والمعرفة والعناية بالوظيفة والصلة بمطالب الحياة والاتصال بالمجتمع، وتتيح لها التنوع والحيوية والتطور والابتكار ومواصلة الجهود واستمرارها، وتنظيم الطاقات والموارد وحسن استثمارها.

ويمكن أن تتجلى هذه المنهجية في ميادين التربية بأنواعها، ومنها الدينية والقومية والعلمية والعملية والجمالية والبيئية والاقتصادية والصحية الرياضية والعسكرية، فتتجدد في أغراضها وفي تنظيم نشاطها وفي تكاملها وحسن أدائها،

كما تتجلى في طرائقها تنمية لقدرات المتعلمين واعتماد على جهودهم الذاتية، وجعل التعلم متسما بالمتعة والمنفعة ومعتمدا على الأساليب الديمقراطية، وفي الوسائل واستخدامْ المستحدثات والتقنيات، وفي تطوير الامتحانات وأساليب التقويم.

٥- نحو تطوير مهمات المعلمين وأساليب إعدادهم وتدريبهم:

إن تطوير المناهج بمعناه الشامل كما انحنا إليه، وتفسيرها إلى واقع تربوي إنما يعتمد أصلا على المعلمين، على كفاياتهم وإخلاصهم وتنظيم نشاطهم، ويقتضي ذلك تطويرا في مهماتهم التربوية والاجتماعية والقومية، فتنتقل من أساليب الإلقاء والتلقين إلى تنمية قدرات التعلم وتمكين المتعلمين من الاعتماد على جهودهم الذاتية، واتخاذ دور المرشد المشارك في تنظيم المواقف والخبرات التربوية، وتشمل التفاعل مع المجتمع، والوعي بالمطالب القومية والاستجابة لها.

ويترتب على ذلك تطويرا في أساليب إعدادهم حيث تنمي فيهم القدرة على التعلم والاعتماد على الجهود الذاتية، ويتاح لهم استيعاب تطور المعرفة العلمية وتطوير التربية وأساليبها المهنية، والمساهمة في التطوير بنوعية والوعي بمتطلبات التغيير في المستقبل، كما يترتب عليه تطوير في أساليب تدريبهم أثناء الخدمة تأكيدا لمبدأ التربية المستديمة وليكونوا روادا في استيعاب متضمناته وفي تطبيقه. ويراعي في التطوير من النوعين أن يكون المعلمون:

- دعاة مبدأ الأصالة والتجديد والمساهمين في تحقيقه.
- وثيقي الاتصال بالمجتمع ومؤسساته والتفاعل معه.
- على وعي عميق بالأهداف القومية.

- عاملين على تنظيم شؤونهم المهنية بما يجعلهم قوة فعالة في المجتمع، ويكفل لهم ممارسة نشاطهم بكفاية وحرية وحيوية.
- مسهمين بالبحث متابعين لنتائجه عاملين على تطبيقها.

٦- نحو تنمية البحث التربوي لتحقيق الكفاية والأصالة والتجديد:

إن مسؤولية التربية في اعتماد العلم منهجا ومحتوى وفكرا وتطبيقا مسؤولية كبيرة تستند إلى وظائفها في تقدم مجتمعها وإلى ضخامة الجهود التي تستدعيها وتعقد المشكلات التي تواجهها، وهي بحاجة إلى الاعتماد على العلم لتطويرها ذاتها، ولكونها وسيلة لتنمية المهن الأخرى وأقامتها على أسس علمية وبالتالي وسيلة لتقديم المجتمع وتحقيق التنمية الشاملة فيه.

والبحث التربوي هو السبيل الرئيسي لتطوير التربية في أهدافها وبناها وفي مناهجها بمعناها الشامل، وفي إعداد معلميها وتدريبهم، وفي تنظيم نشاطات عامة على ما في البحث التربوي من تنوع الأنماط والمستويات وفي الأساليب والمنهجيات.

ويترتب على ذلك توفير مقومات البحث التربوي كما يتمثل في الكفايات وفي تنظيم الأجهزة والمؤسسات، وفي المشاركة الواسعة وتوفير الموارد البشرية والمادية، وفي اعتماد مبدأ التجريب واختيار المستحدثات وتنظيم شبكة لها في المدارس والمؤسسات.

٧- نحو اعتماد أساليب التخطيط وتحديث الإدارة التربوية:

ويتبع اعتماد العلم الحديث، اعتماد ما يترتب عليه وينبثق منه من أساليب التخطيط وتشمل وضع الخطط وتنفيذها وتقويمها، ثلاثة عناصر كان

النوع المألوف منها هو جانب التنفيذ أو جانب الإدارة على وجه التحدي، ولابد من تآلف هذه العناصر وانسجامها، وتنمية جانب وضع الخطط وجانب متابعة تنفيذها وتقويمها من ناحية واعتماد الإدارة لدى التنفيذ على الأساليب الحديثة وما تتطلبه من المشاركة والاعتماد على المعلومات والدراسات في اتخاذ القرارات.

ومن المنطلقات لتحسين الأحوال في هذا المجال إدراك طبيعة التخطيط وجعله شاملا ومفصلا وتدرجا وأن:

- يتصل بالسياسة التربوية وما يترتب عليها من استراتيجية.
- يعتمد على أصول علمية وما يتفرع عنها من تقنيات.
- يعتمد على المعلومات الوافية والدقيقة والواقعية.
- يكفل المشاركة الواسعة وتنوع الاختصاصات.
- تتوفر له المرونة والتكيف لتبدل الظروف والأحوال.
- يوفق بين وقائع الحاضر وتطلعات المستقبل.
- يقدر الجوانب الإنسانية في عملية التربية ذاتها وفي عملية إدارتها.
- يوافق بين مطالب المركزية في التخطيط ومطالب اللامركزية في التنفيذ.

إن هناك حاجة ماسة لتطوير الإدارة التربوية بمعناها وأساليبها وبأجهزتها وبتطوير كفايات العاملين فيها.

٨- نحو تعدد مصادر التمويل وتنوعها وتنظيمها:

تؤلف الموارد المالية ركنا أساسيا في النشاط المجتمعي عامة، وفي التربية خاصة، لتنامي مهماتها واتساع مجالاتها وتقدير مساهمتها في تقدم مجتمعاتها، ولا يزال الإنفاق عليها بتزايد في الدولة الحديثة.

والتربية العربية على ما بلغته من تزايد الإنفاق عليها، حتى ليبلغ بالقياس إلى الدخل القومي نسبة من أعلى نسبة على المستوى العالمي، تشكو من التفاوت في الموارد بين أقطارها، ومن سوء توزيع الإنفاق واقتصار معظمه على مجالات الرواتب ومن الحيف على جوانب الكيف والكفاية في التعليم.

وتطوير تمويل التربية يحتاج إلى:

- اعتبار التربية مجالا رئيسيا للاستثمار.
- تعدد مصادر التمويل وتنويعها.
- مراجعة كلفة التعليم بكافة مراحله ومستوياته، وتشخيص مشكلات الإنفاق.
- حسن توزيع النفقات وحسن استثمارها، والعناية بجوانب الكيف فيها.
- تنظيم الموارد المالية.
- تأكيد قومية العمل العربي وتنمية الجهود في مشروعات مشتركة.

٩- نحو تطوير التشريعات التربوية:

يؤلف التشريع السند القانوني للأعمال العامة وكيفية تنظيمها، وتسهم التشريع السند القانوني للأعمال العامة وكيفية تنظيمها، وتسهم التشريعات الحاضرة في بعض الصعوبات في سير الأعمال الإدارية وتنظيمها وفي تمويلها، كما تتجلى خاصة في تعقيد الإجراءات وجمودها، وفي نزعة المحافظة والنمطية ونزعة الاستبداد وتضييق الاختصاصات، كما أن تراكم التشريعات ومضيها في الجزئيات يجعل منها قواعد متشعبة صلبة ومتضاربة في كثير من الحالات.

وتطوير التربية العربية يتطلب مراجعة التشريعات الحاضرة وتطويرها لتكون:

- تعبيرا عن السياسات التربوية المتجددة بأهدافها ومبادئها ومفاهيمها ومهماتها وصلاتها بالأهداف القومية.
- إثباتا للحق الأصيل في التعليم وتكافؤ الفرص بمعناه الوافي للجميع والتزام الدولة بتوفيرها وإلزام المواطنين بالانتفاع من مهاراتها الأساسية وتنمية شخصياتهم بموجبها.
- سبيلا لتطوير البنى والنشاط التربوي بأنواعه ومراحله وإغنائه.
- سبيلا لتطوير أساليب التخطيط والتنفيذ والتقويم وما تتطلبه من أجهزة للإدارة والتنظيم.
- تنظيما للموارد المالية وتنوعها وترشيد الإنفاق عليها.
- إرساء الأسس التربوية المتكاملة المستديمة.
- تنمية للتعاون العربي والدولي.

ومن بين التوصيات الرئيسية في هذا الميدان العمل على وضع صيغة عامة لقانون شامل للتربية يحتوي على الموجهات السابقة، ويمكن تكييفه لأحوال الأقطار العربية ولحاجاتها، ويمكن أن تتفرع عنه لوائح تنظيمية في سائر المجالات التربوية.

١٠- نحو التفاعل بين التربية والتنمية الشاملة وتكاملها:

تتعدد صور هذا التفاعل، ويبرز بينها مهمات التربية في تطوير العامل البشري في الإنتاج وبالتالي في تنمية الثروة البشرية، إذ لا يقتصر ذلك على تطوير الكفايات والمهارات، وإنما يشمل تنمية المواقف والاتجاهات والأخلاق في الإنسان، وما يستتبعه من شحذ الإرادة واستشعار المسؤولية وجدية الأعمال وسلامة أدائها، وبالتالي وفرة الإنتاجية.

وكما تتعدد صور هذا التفاعل، تتعدد مجالاته حتى ليتسع المجتمع جميعه لها، ويبرز بين هذه المجالات تفاعل التربية مع العمل، ومع العلم، ومع الثقافة، وما يتصل بها من التنظيم الاجتماعي، ومع الأمن الغذائي والأمن القومي، ومن إقامة الصناعة على أسس متينة والارتفاع بالإنتاجية وتنمية الكامل الاقتصادي والخلاص من التفاوت والشتات في مستويات الحياة، وما يتصل بها من قضايا حقوق الإنسان العربي، والموازنة بينها وبين الواجبات، ومن التعريب وتنمية الشخصية العربية مع صلاحها لمطالب الأصالة ومطالب المعاصرة.

ففي جميع هذه المجالات يتم التفاعل بين التربية وبين التنمية أخذا وعطاء وتبادلا للتأثيرات، حتى يتحقق التكامل بينهما وتؤديا معا إلى الارتفاع بمستويات الحياة وإغنائها بتحسين نوعيتها، وإلى مساهمة الأمة العربية في الحضارة المعاصرة على خير وجوهها.

١١- نحو قومية العمل العربي للتربية والتنمية الشاملة:

إن مطالب تجديد التربية العربية في نطاق التنمية الشاملة بالتفاعل بينهما من الأهمية ومن الضخامة ومن التعقيد والتداخل في عواملها مما يصعب أن يواجهه كل قطر عربي بمفرده، ولابد لهما من قومية العمل العربي تفرضه طبيعة المهمات والمشكلات، كما تفرضه الروابط القومية للأمة العربية ووحدة المصالح بين أقطارها ووحدة مصيرها.

وأول ما يترتب على ذلك وضع استراتيجية شاملة للتنمية على نطاق الوطن العربي، تشمل النواحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، تنبع من الإرادة المشتركة وتؤكد قومية العمل العربي في سائر هذه المجالات. وتؤلف استراتيجية التربية العربية جانبا منها والطليعة الأولى من طلائعها.

وحسبنا أن نؤكد بأن قومية العمل في سائر هذه المجالات هو في التنسيق بين السياسات وتطويرها، والإنفاق على الاستراتيجيات وما تتضمنه من أسبقيات، وتوثيق التعاون في تبادل الموارد البشرية والمادية وتبادل الخبرات.

١٢- نحو تنمية التعاون الدولي والمشاركة الفعالة وتوجيهه وجهاته السليمة:

يمثل التعاون الدولي بعدا من أبعاد استراتيجية التربية وعنصرا من عناصرها الرئيسية، تستدعيه جملة من مبادئها وبخاصة المبدأ العلمي ومبدأ التجديد ومبدأ المشاركة الإنسانية.

وتجد هذه الدواعي أسسها في الإسلام والحضارة العربية الإسلامية وانفتاحها على الحضارات الأخرى، وكما تجد دواعيها المتجددة في الحضارة المعاصرة وما تحقق لها من إنجازات.

وللتربية العربية نصيب وافٍ في حركة التعاون الدولي، إرساء لأسسه في عقول المتعلمين، ومشاركة في حركة التربية على المستوى العالمي، واستيعابا للاتجاهات السليمة في الفكر الإنساني الأصيل والمتجدد، ولابد أن يكون للتعاون مع المنظمات الدولية ذات الصلة بالتربية -وعلى رأسها اليونسكو- مكانة ملحوظة في سائر هذه المجالات.

وواضح من استعراض هذه العناصر الأثني عشر شمولها لسائر ميادين العمل التربوي وما بينها من الترابط والتكامل، فيستند بعضها بعضا، فضلا عما فيها من الملاءمة ومن الواقعية لأحوال التربية العربية وتحديد مسارات العمل في حركتها بجملتها.

أسبقيات في إطار الاستراتيجية:

على ما بين عناصر الاستراتيجية من الترابط والتكامل، وعلى ما تقتضيه حركتها من شمولها جميعا، فإن الواقع بما ينطوي عليه من عقبات وإمكانيات قد تكون محدودة في بعض الحالات، يمكن أن يفرض حدودا دون حرية الحركة بجملتها، فلابد حينئذ من تعيين أسبقيات فيها وتعيين مداخل معينة للبدء بها واختيار نماذج عامة جديرة بأن تتبع في حركتها.

فأما الأسبقيات فقد روعي في تعيينها، مواجهة المشكلات الحادة، والقضايا المشتركة التي تحتاج إلى تضافر الجهود لتحقيقها، واتصالها بمطالب التنمية واعتبارها مداخل لنقل الاستراتيجية من مستوى الفكر والتنظير إلى مستوى الواقع والتطبيق، فكانت هذه الأسبقيات على الصورة الآتية:

أ- التعليم الأساسي.

وهو المستوى الأدنى من التعليم الذي يجب أن يناله المواطنون جميعا، وبه تتمكن جماهير الشعب من المشاركة الإيجابية في عملية التنمية، وله صفتان: صفة تربوية إذ يمثل المستوى الأول من نظام التربية المدرسية، وصفة اجتماعية فهو يوفر الحد الأدنى من الفرص التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار لم يحظوا بحقهم في التعليم، أو تسربوا منه بحكم الظروف الاجتماعية القاهرة وضعف المستوى الاقتصادي.

فالتعليم الأساسي مع ما يتطلبه مفهومه الحديث من تطوير لنوعية التعليم، وما يتضمنه من إثبات الحق الأصيل فيه، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بمعناه الوافي، ومردوده في التنمية الشاملة، ومراعاة حاجات الناشئين الصغار وحاجات العاملين الكبار في صياغة محتوياته وطرائقه وأساليبه، ومراعاة العناية بالفئات المحرومة في المناطق الريفية وبين الكبار

عامة والإناث خاصة. وبذلك يكون التعليم الأساسي صيغة مرنة جديدة تـواجه مـواطن الـضعف في البنية التربوية وفي البنية الاجتماعية وترسي قواعد المجتمع المتعلم.

ب- تنويع التعليم الثانوي وتكييفه لمطالب التنمية الشاملة.

إن تخليص التعليـم الـثانوي مـن كـونه تعليما تغلـب عليـه الاتجاهات النظـرية، ويلائم النخبة ويرتبط بالتعليم العالي، ويقود إلى النقل والتبعية ويقتـصر علـى إعـداد المـوظفين، وتكيـيفه لـيلائم الكثـرة من المتعلمين، ويـتعدد بـتعدد حاجـاتهم ومطالـب التنمـية، ويوفق بين الفكر والعمل، ويتـصل بواقـع الحـياة، ويتميـز بالذاتية والملائمة لأحوال المجتمع العربي وخصائصه... مطالب حددتها استراتيجية تطوير التربية العربية.

ويترتـب علـى ذلـك تغذيـة التعليم العام بالخبرات العملية وبالدراسات التطبيقـية التقنـية والـنهوض بالتعلـيم الفـني، وإعـداد صـيغ جديدة من التعليم الثانوي كالمدرسة الشاملة والمدرسة الفنية والمتعددة التقنيات.

جـ- تطوير التعليم العالي.

إن الـنهوض بمطالـب التنمـية الـشاملة مـن خـلال إعـداد المختـصين، واسـتيعاب التقنـية الحديـثة، والارتقاء بالبحث العلمي وتوثيق الصلات بالمجتمع يتطلب ما يلي:

- إعـادة النظـر في التخصـصات القائمـة وتوجيه الاهتمام نحو فروع جديـدة تتطلبها التنمية الشاملة، وحسن توزيع هذه الاختصاصات على الجامعات العربية.

- طرح نماذج جديدة من التعليم العالي، ومن بينها نظام الكليات المتوسطة، والجامعات الإقليمية والجامعات المفتوحة والتعليم العالي المتناوب مع مطالب العمل والإنتاج.
- الارتفاع بنوعية التعليم العالي وجعل الجامعات مراكز فكر وتأهيل تضطلع بدور خلاق في تحقيق الأصالة والتجديد وفي تنمية فكر عربي متميز.
- معالجة هجرة الكفايات العربية والسعي إلى اجتذابها، وتوجيه البعثات العلمية وجهات جديدة تسهم في تكوين مدارس فكرية داخل الجامعات العربية.
- إضفاء الخصائص المهنية على التعليم العالي وتدريب المعيدين وأعضاء هيئة التدريس على متطلبات التدريس الجامعي وتنمية مهاراتهم.

د- التكامل بين الكفاية الداخلية وبين الكفاية الخارجية.

تؤكد الاستراتيجية على الارتباط بين تطوير النواحي الكمية وتطوير النواحي عامة، والارتفاع بمستوى الأداء وبالملاءمة لخصائص المجتمع ومطالب التنمية الشاملة، ويترتب على ذلك:

- مواجهة مشكلات الإهدار بسبب الرسوب والتسرب.
- مواجهة البنى التربوية وتخليصها من الشكلية وتحقيق المرونة فيها.
- تطوير محتويات التعليم وطرائقه ووسائله تقويمه، واعتماد الخبرة بالعمل والتجريب وتبني المستحدثات والتجديد منطلقات للتطوير.
- توثيق الصلات بين التعليم وبين حاجات المؤسسات ومطالب الإنتاج فيها.

- مراجعة شاملة للفلسفة التربوية، وتنمية نمط لفلسفة تربوية عربية متميزة، تستفيد من التحليل الفلسفي، كما تستوعب ما يتمخض عنه الواقع التربوي من تطورات ويسدد اتجاهاتها.

هـ- تطوير مهنة التعليم والارتقاء بمستويات الإعداد والتدريب والتنظيم، واعتبار المعلمين الركن الأساسي في استيعاب استراتيجية تطوير التربية العربية وفي تنفيذها، والرواد الصالحين لتحقيق الأصالة والتجديد فيها، ويترتب على ذلك:

- تطوير مهماتهم وجعلها شاملة للنواحي التربوية والاجتماعية والقومية متصلة بمطالب التنمية الشاملة وبأهداف الأمة العربية.
- تطوير أساليب التدريب أثناء الخدمة وجعلها سبيلا للتربية المستديمة المتكاملة.
- تمكين المعلمين من المساهمة في حركة الأصالة والتجديد وتجريب المستحدثات وتبينها، وتطوير التقنيات التربوية عامة.
- إقامة تطوير التربية على أساس من البحث التربوي، وتمكين المعلمين من المساهمة فيه ومن متابعة متضمناته في التطبيق.

و- تطوير التخطيط التربوي والإدارة التربوية.

تؤكد الاستراتيجية على تطوير التخطيط التربوي والإدارة التربوية بالاستناد إلى الأساليب الحديثة في التخطيط والتنظيم. ويترتب على ذلك:

- شمول مفهوم التخطيط واعتماده في النواحي الكمية والنوعية وفي المستويات المحلية والقطرية والقومية على السواء.
- توثيق صلة التخطيط التربوي بالتخطيط للتنمية الشاملة.
- توفير المختصين وإعداد الأطر الفنية.

- الاستناد إلى البحوث العلمية وإلى توافر المعلومات.
- توحيد الإشراف والتوجيه في الأنظمة التربوية وإيضاح أهدافها وتسديد حركتها.
- التوفيق بين مطالب المركزية في التخطيط والسياسات وبين مطالب اللامركزية في التنفيذ والإجراءات.
- اعتماد المشاركة الواسعة.
- اعتماد العلاقات الإنسانية السليمة، والأساليب الديمقراطية في الإدارة.

ز- التعريب في اللغة والثقافة.

تؤكد الاستراتيجية على اعتماد اللغة العربية لغة للتعليم بكافة مراحله، وتحقيق مساهمة التعليم في التنمية الثقافية بذاتيتها القومية وبأساليبها الملائمة لأصول الثقافة العربية الإسلامية، وتكوين فلسفة عربية متميزة للتربية متصلة بفلسفة اجتماعية شاملة تستوعب أصول الثقافة العربية الإسلامية وتجعل منها رسالة متجددة للإنسانية. مع ما يترتب على ذلك من مراجعة لمناهج التربية بمعناها الشامل ومن إعداد للمعلمين والمختصين، ومن تطوير للمصطلحات العلمية ومن نشر للثقافة الأصلية واستنادا إليها في تجديد نماذجها المعاصرة.

وأما النماذج لتطوير التربية العربية في الأقطار المختلفة فقد روعي في اختيارها السكان بين قلتهم وكثرتهم وبين تجمعهم وانتشارهم، والرقعة الجغرافية بين السعة والضيق، ومستوى تطور الأنظمة التربوية ومدى توافر الموارد المادية والبشرية وعلى هدي من هذه المعايير برزت أربعة نماذج:

١- النموذج الأول:

ويشمل لبنان والكويت وقطر والبحرين والأردن وليبيا والإمارات العربية المتحدة، ويتميز بقلة السكان وكثرة الموارد في معظمها، وحداثة النظام التربوي في بعضها، مع تفاوت في الرقعة الجغرافية، وهي جميعها تقترب من تعميم التعليم الابتدائي، وعليها أن تجعل منه تعليما أساسيا إلزاميا للصغار والكبار، وأن تنوع التعليم الثانوي، وتتوسع في التعليم العالي، على أن يصطحب جميع هذه الجهود تحسين في النوعية يرتفع بالكفاية الداخلية والخارجية، ويوثق الصلة بالتنمية الشاملة، وأن تستند إلى العمل العربي المشترك.

٢- النموذج الثاني:

ويشمل أقطارا تتميز بصفة عامة بكثرة السكان واتساع الرقعة الجغرافية في معظمها، وباقتصاد عريض متنوع مع تفاوت في الموارد، وبتطور الأنظمة التربوية على مدى أطول في العصر الحديث، وبتعدد تجاربها في هذا المجال وهذه الأقطار هي: مصر، العراق، الجزائر، سوريا، تونس ولابد لها من جهود متواصلة لتحقيق الإلزام في التعليم الأساسي للصغار والكبار عند ١٩٨٥، وتنويع التعليم الثانوي والعالي، وزيادة الكفاية الداخلية والخارجية، وتوثيق التعليم بالتنمية الشاملة.

٣- النموذج الثالث:

ويشمل المغرب والسعودية والسودان والصومال وموريتانيا واليمن الشمالي والجنوبي وعمان. وتتميز أقطاره بنقص نسبي في الكثافة

السكانية، واتساع الرقعة الجغرافية، باستثناء حالات قليلة، وضعف الموارد باستثناء قطر أو قطرين، وتفاوت في مدى الأنظمة التربوية. ولا يزال أمام الكثير منها شوط بعيد لتحقيق الإلزام في التعليم الأساسي للصغار والكبار، ولابد أن أن يحظى بأسبقية ملحوظة، وعليها أن تنوع التعليم الثانوي والعالي، وأن تزيد في الكفاية الداخلية والخارجية في التعليم.

٤- النموذج الرابع:

وتنفرد به فلسطين، قضية العرب الكبرى ومحور مواجهة الأمة العربية لتحديات الاستعمار والصهيونية. إن هذا النموذج يتطلب سياسة تربوية مرتبطة بالأهداف القومية، وتمكين المتعلمين من الانتفاع من فرص التعليم في سائر مراحله وفي البلاد التي يقيمون فيها، وتمكين الكفايات من العودة إلى الوطن العربي. وجعل القضية الفلسطينية محورا للتعليم في سائر البلاد العربية.

سبل التنفيذ:

لقد عنى الفصل التاسع من التقرير بجوانب التنفيذ فأتى على تفصيلها في مراحلها، وفي عملياتها، وفي الأجهزة والمؤسسات اللازمة لتنفيذها، تأكيدا لطبيعتها العملية وتيسيرا لتطبيقها في الواقع، مما يعز نظيرة في مثل هذه التقارير.

أما العمليات المطلوبة للتنفيذ فيمكن إيجازها على النحو التالي:

- تطوير السياسة التربوية وتبني الاستراتيجية: وفي هذا يدعو التقرير إلى المراجعة الشاملة الجذرية للسياسات التربوية في ضوء هذا التقرير، وهذا

المطلب يستلزم فيما يرى حوارا متينا عميقا ودراسة دقيقة تفصل ما جاء فيه.

- التخطيط والإدارة والتقويم: وهو أمر ضروري لازب للاستراتيجية من أجل ترجمة مبادئها وعناصرها ترجمة مفصلة. ومن هنا لابد من تطور التخطيط ووضعه على أسس علمية، ولا بد من مواجهة للمشكلات التربوية الحادة عن طريق التخطيط لمشروعات عاجلة وشاملة ومشروعات تجريبية رائدة، ولابد من مشاركة واسع وحوار عميق من أجل وضع الخطط التربوية الفعالة، كذلك لابد من معالجة مسألة التمويل والبحث عن مصادره المختلفة وزيادة موارد وتجنيد التعاون العربي في سبيله.
- التشريع: إذ تتطلب استراتيجية تطوير التربية مراجعة شاملة وجذرية بتشريعات التربية في الأقطار العربية، ووضع صيغ جديدة لها.
- الإعداد والتدريب: فمن البديهي أن إبقاء الاستراتيجية يستلزم إعداد فئات من المختصين بالتخطيط لها بعملياتها الثلاث: وضع الخطط وإنفاذها وتقويمها.
- البحث والتطوير: الذي ينبغي أن يتم تطويره على المستوى القطري والقومي، وأن توضع له برامج على المدى المتوسط والبعيد تنطلق من استراتيجية تطوير التربية العربية وأهدافها.
- تبادل المعلومات والأشخاص: وذلك من أجل تبادل التجارب والخبرات وتبادل المواد والوسائل.

- قومية العمل العربي: وهذا المطلب يستلزم وضع برنامج محدد تشرف على إعداده جامعة الدول العربية، وتسهم فيه منظماتها الخاصة وتحشد من أجله الجهود الرسمية والشعبية.
- التعاون الدولي: بوصفه مصدرا هاما تعتمد عليه استراتيجية تطوير التربية. وهذا يستلزم تنظيم برامج خاصة لهذه الغاية (للتعريف بالثقافة العربية على المستوى الدولي، ولنقل العلم والتقنية ولمتابعة تطور التربية على الصعيد الدولي، ولتنظيم المساعدات الدولية اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية...).

ويتطلب إنفاذ الاستراتيجية توافر أجهزة ومؤسسات تضطلع بمسئوليتها على المدى القريب والبعيد، بعضها قائم وإن كان في حاجة إلى تطوير وتجديد، وبعضها يمكن أن يحدث. وأهم هذه الأجهزة والمؤسسات على المستوى القطري تلك التي تعني بالتخطيط وبالبحوث التربوية وبالمستحدثات في النظام التربوي وبالإعداد والتدريب. أما على المستوى القومي العربي، فالتقرير يوصي بإحداث الأجهزة الهامة الآتية:

- مركز للدراسات الفلسفية، مهمته الرئيسية العمل على تطوير فلسفة عربية متميزة.
- معهد للبحوث التربوية.
- جهاز يعني بتطوير شبكة المعلومات التربوية جمعها وتنظيما وخزنا واستعادة وتوزيعا، على غرار الشبكة الدولية للمعلومات العلمية التي تتولاها منظمة اليونسكو.

- جهاز للمستحدثات التربوية يتصل بمعهد البحوث التربوية، يختص بتنظيم مشروعات التجديد في الوطن العربي، تنمية لها ورصدا لتطويرها.
- أجهزة لإنتاج الوسائل والمواد التعليمية.
- جهاز أو أجهزة لإعداد التقنيات التربوية.
- معهد لإعداد القيادات التربوية.
- جامعة مفتوحة تعتمد على الأساليب المتعددة، وتفتح للشبان والكبار الذين فاتهم قطار التعليم.
- جهاز لتعريب التعليم العالي، من أهم برامجه القيام بمشروع عربي لترجمة الكتب الجامعية.
- مركز للتخطيط التربوي يعني بتدريب المخططين التربويين الذين تمس الحاجة إليهم في البلاد العربية قاطبة.
- مركز للتعليم العالي في البلاد العربية.
- جهاز للمؤتمر التربوي السنوي الذي اقترح التقرير عقده ليعالج في كل عام مسألة رئيسية من مسائل تطوير التربية في الوطن العربي.
- معهد للثقافة العربية مهمته الكشف عن خصائص الثقافة العربية ومبادئها وقيمها.
- جهاز لاستقطاب الكفايات العربية، ومعالجة مشكلة هجرة الأدمغة العربية.
- مؤسسات للتعليم التقني مهمتها إعداد الكفايات المتوسطة والعليا في المجالات التقنية الحديثة.

ويرى الدكتور عبد الله عبد الدايم أن مجرد هذا السرد الطويل للأجهزة والمؤسسات المقترحة -وهي جميعها هامة- يقود القارئ إلى الشك في إمكان قيامها على المدى القريب والمتوسط في أقل تقدير. ويرى أن ما ذكر في هذا السرد أقرب إلى الميادين والمجالات منه إلى الأجهزة والمؤسسات. فالأفضل أن يتم الاقتصار على عدد محدود من الأجهزة المقترحة، على أن تستوعب اختصاصاتها ومهماتها سائر ما تم ذكره من مجالات لا سيما أننا نشهد من توالد الأجهزة والمؤسسات في المنطقة العربية ما يحملنا على الاتجاه نحو تركيز الجهود في إطار مؤسسات أمهات كبرى، توفيرا للجهد والمال، بل تحقيقا للنجع والفعالية، إذ كثيرا ما يكون إنشاء جهاز فرعي وليد تقصير جهاز أصلي كان عليه ان يضطلع بالمهمة، ولكن لا يعني ذلك أن كل جهاز فرعي أنشئ يمثل هروبا من المشكلات لا حلا لها.

وأخيراً فقد اقترح التقرير لتطبيق الاستراتيجية على مدى ما تبقى من القرن العشرين أبع مراحل:

الأولى: وتتميز بالحوار والإقرار والشروع بتطوير الأنظمة التربوية وفقا للنموذج المختار، وأمدها عام أو عامان.

الثانية: وتتميز بمواجهة المشكلات الحادة، وفقا لمنهجية علمية، ومواصلة العناية بأسبقيات النموذج، ومراعاة مطالب التنمية الشاملة، وأمدها الأبعد ثلاثة أعوام.

الثالثة: وتتميز بمواصلة مواجهة المشكلات وتنفيذ الاستيعاب وتوثيق الصلة بالتنمية الشاملة وتطوير منهجيات للعمل لتحقيق الأصالة والتجديد، وتمتد بين خمسة وعشرة أعوام.

الـرابعة: وهـي مـرحلة التطوير الشامل نحو الأصالة والتجديد المتكامل مـع التنمية الشاملة، المتميز بالإبداع والابتكار والاستمرار في بناء المجتمع العربي المتعلم.

ولعـل مـن أبرز التوصيات التي جاءت في هذا الفصل الدعوة إلى جعل عقـد الثمانيـنات عقدا للتنمية الشاملة وللتربية على نطاق الوطن العربي جميعه، تنفـيذا لـبعض مبادئ الاستراتيجية، وبعض عناصرها الخاصة بتأكيد الصلة بين التربية والتنمية الشاملة، وتأكيد قومية العمل العربي.

نظرة تقويمية إلى استراتيجية تطوير التربية العربية:

تعد استراتيجية تطوير التربية العربية وثيقة ثمينة هامة، ينبغي أن تضمها مكتـبة كل معني بالتربية، فضلا عن أن تعيها الصدور والعقول، فهي بحق شاهد علـى تطـور التربية العربية في النصف الثاني من القرن العشرين، ونقطة انطلاق للتربـية العـربية في الـربع الأخـير مـن القـرن نفسه... وذلك لما امتازت به هذه الاسـتراتيجية عـن غيرهـا مـن الاسـتراتيجيات الأخرى في عالم التربية. والذي جعلها أساسا لتطوير التربية في الوطن العربي على المستويات القطرية والقومية. فمن هذه المزايا:

١- كـونها أول محاولـة مـن نوعها في ميدان التربية العربية يتوافر لها الشمول والتكامل والمرونة لحركتها على مدى ما بقي من القرن العشرين، ويؤمل أن تكون رائدة لاستراتيجيات في ميادين أخرى في الحياة القومية.

٢- نظـرتها إلى التربية في سياق المجتمع العربي بين ماضية وحاضره ومستقبله وتأكـيدها على التفاعل الواعي بينهما، المتسم بمواقف حضارية تجمع بين

الأصالة والتجديد دون إغفال بمواقف حضارية تجمع بين الأصالة والتجديد دون إغفال للإبداع والابتكار.

٣- استناد التربية العربية فيها إلى الإسلام عقيدة ونظاما، وسعيها لاستيعاب أصوله وقيمه.

٤- قيام التربية العربية فيها على الأهداف القومية للأمة العربية وجعلها سبيلا إلى وحدتها وتقدمها والحياة الكريمة لأبنائها.

٥- تأكيد ديمقراطية التربية واعتبارها حقا أصيلا للصغار والكبار وإلزام الدولة بتوفير الفرص المتكافئة لجميع المواطنين، وواجبا يلزم النهوض به لتطوير الإنسان العربي وتطوير مجتمعه وأمته.

٦- تأكيد التجديد الشامل للتربية العربية في نطاق التنمية الشاملة في الوطن العربي، واعتماد المعية بينهما جنبا إلى جنب.

٧- التعويل على قومية العمل العربي في مجالات التربية التنمية على السواء وتوثيق التعاون بينهما ترسيخا لمقومات الوحدة وبلوغا لها.

٨- الاستناد إلى العلم والتقنية في التربية واستيعابها منهجا ومحتوى، وإضفاء الخصائص القومية والإنسانية عليهما.

٩- الانفتاح على الحضارة المعاصرة بجوانبها السليمة، والاستفادة من تجارب الشعوب وخبراتها، ومن الفكر التربوي الحديث.

١٠- تأكيد مبدأ التربية المتكاملة المستديمة، وجعلها سبيلا لتكوين المجتمع العربية المتعلم.

١١- احتواء التقرير على مسائل واتجاهات تربوية وحضارية من شأنها أن تنير التفكير وتدعو إلى الحوار المتواصل.

لقد وضع التقرير صورا هامة للمجتمع العربي المنشود، وفتق جوانب البحث المختلفة وأوما إلى مرتكزات العمل المشترك الذي من شأنه أن يوصل إلى وفاق عميق حول معالم الغد العربي.

وتبقى المهمة الأساسية، التي كان التقرير صادقا في إيكالها إلى سواه، مهمة رسم الفلسفة التربوية العربية في صيغتها المتميزة وفي معالمها المفصلة. وهي كما قلنا ونقول صيغة لا يمكن أن تصدر إلا عن تصور واضح للنظرة الحضارية العربية. والسؤال كل السؤال هو الآتي: هل يتوافر في الفكر العربي المكتوب تصور واضح لمعالم هذه النظرة؟ مبلغ علمنا أن ما يتوافر من ذلك أمران:

أولهما: بيان ضرورة قيام هذا التصور المتميز (وأن لنا نتجاوز مجرد تقرير هذه البديهة).

وثانيهما: إشارات وتلميحات تومئ إلى بعض معالمه، ما يزال الضباب يلفها.

وقد يقول قائل: إن مثل هذا التصور الواضح الموحد لمعالم النظرة الحضارية العربية غير ممكن وقد لا يكون ضروريا. وأن أمره لابد أن يترك لتطور الزمن ونضج التجربة العربية، كما أن اختلاف الاجتهاد فيه طبيعي وخصيب.

وجوابنا على هذا أن ما بين أجزاء الوطن العربي من مقومات ثقافية واحدة، وما تواجهه من مصير واحد، وما تمر به من تجارب مشتركة متشابهة، أمور تجعل الوصول إلى نظرة حضارية عربية موحدة مطلبا ممكنا وطبيعيا. أما الزمن فمن تركه وشأنه، تعمل فيه المؤثرات الدخيلة عملها وينفث فيه أعداء الأمة العربية سمومهم، فلن يؤدي إلى الاقتراب، وقد يؤدي إلى تباعد مصطنع مرذول.

ولئن كان ثمة شيء قادر على أن يصهر الفوارق الناجمة عن المصالح والمؤتمرات الدخيلة على الأمة العربية، فهذا الشيء هو الثقافة الثقافة العربية الإسلامية التي تقوى وحدها، إن حددت معالمها، على محو الزائف وإذابة الدخيل.

وقد ذكر التقرير في أكثر من موضع، وبلسان عربي بين، أننا في عصر ولادة الثقافات القومية وتثبيتها وإغنائها. وأن توكيد هذه الثقافات هو سبيل بناء المجتمع الإنساني المتفاعل المتضامن. والثقافة العربية بما لها من عمق تاريخي، جديرة بأن تأجر بصوتها بين الثقافات العالمية، وأن تسهم في بناء المستقبل البشري.

الأمل معقود إذن على إكمال الشوط الذي بدأه هذا التقرير خير بداية. وهو أمل يراود الكثرة الكاثرة من أبناء هذه الأمة، ويراود مفكريها وقادتها خاصة. وما مس الحاجة إليه لهذا القصد تنظيم العمل له. ولا نقول جديدا إن قلنا إننا في عصر التنظيم. قد لا يعوزنا الابتكار الفكري. ولكن الابتكار الفكري في حاجة إلى تنظيم مهمته وتيسيرها، وإلا قعد عقيما ودار حول ذاته.

ولعل خير ما نختم به هذه النظرة التقويمية إلى التقرير ما جاء به في خاتمة التصدير الذي سطره الدكتور محي الدين صابر المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حين قال: "وقيمة الاستراتيجية، كقيمة كل فكرة، لا تمكن في صحتها أو سلامتها وحدها، ولكن تكمن في الاقتناع بها والإرادة في ممارستها، والقدرة على ترجمتها وتطبيقها. وهي بعد ذلك عمل إنساني يكتمل وهو يتحرك ويمارس بالتقويم والدراسة الموضوعية والملاءمة الصحيحة بين الواقع في عملية تكيف وتكامل".

مراجع الفصل العاشر

١- استراتيجية تطوير التربية العربية –المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٢- إسماعيل، سعاد خليل، سياسات التعليم في المشرق العربي، منتدى الفكر العربي عمان ١٩٨٩.

٣- البسام، عبد العزيز، استراتيجية تطوير التربية العربية، المجلة العربية للتربية العدد الأول ١٩٨١.

٤- بشور، منير، اتجاهات التربية في البلاد العربية في ضوء استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربي والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية، بيروت ١٩٨٢.

٥- حمادي، سعدون وآخرون، دور التعليم في الوحدة العربية –بحوث ومناقشات ووقائع الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ط٢ بيروت ١٩٨٠.

٦- الخزرجي، عبد السلام، والخزرجي رضية حسين، السياسة التربوية في الوطن العربي الواقع والمستقبل. دار الشروق عمان ٢٠٠٠.

٧- الشريف، محمد أحمد وآخرون، استراتيجية تطوير التربية العربية –تقرير لجنة استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٩.

٨- الشويهدي، فرج محمد، استراتيجية تطوير التربية العربية –عرض تحليلي نقدي.. الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان –الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى ١٩٩٩.

٩- عـبد الـدايم، عـبد الله، التربـية في الـبلاد العربية –حاضرها ومشكلاتها ومـستقبلها مـن عـام ١٩٥٠ إلى عـام ٢٠٠٠. الطـبعة الرابعة. دار العلم للملايين بيروت ١٩٨٣.

١٠- عبد الله، عبد الدايم، السياسات التربوية العربية والاستراتيجيات التربوية العربية، المجلة العربية للتربية، العدد الأول ١٩٨١.

الفصل الحادي عشر

تحديات النظام التربوي العربي

الفصل الحادي عشر

تحديات النظام التربوي العربي

المقدمة:

ما لا شك فيه أن مستقبل أية أمة يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربوياً وتعليمياً خلال هذا القرن، وقد تنبهت سائر دول العالم المتقدم، وعدد من دول العالم الثالث لهذه الحقيقة منذ بداية الثمانينات، آخذة باعتبارها حقيقة أن التعليم هو الطريق الصحيح لأية نهضة حقيقة. وسعت العديد من دول العالم إلى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية لتتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين بكل معطياته، وتعتبر الثورة التكنولوجية الثالثة من أهم مميزات هذا القرن، وهي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة، وأن عماد هذه الثورة، العقل البشري الذي يجب إعداده الإعداد المناسب، والذي يفي بمتطلبات هذا القرن، ويكون قادراً على مواكبة متغيراته بكل فعالية واقتدار.

وتتعاظم التحديات التي تواجه أمتنا العربية في هذا القرن، وتتزايد الحاجة إلى دراسات استشرافية لابد منها للمستقبل الذي سيداهم مجتمعنا العربي، ومع بروز مصطلح العولمة بكل تداعياته والذي تمخض عن النظام العالمي الجديد وإدخال منطقتنا العربية في نطاق استراتيجية النفوذ الأمريكي والصهيوني، وهي استراتيجية قائمة على إبقاء المنطقة العربية بحالة من التخلف

والتبعية وإجهاض حركة الأمة نحو مشروعها الحضاري العربي الإسلامي، والسيطرة على ثروات هذه الأمة ونهب خيراتها.

وعدو هذه الأمة يمتلك من القدرة العلمية والتقنية ما يجعله قادراً على تنفيذ خططه في القضاء على إرادة أمتنا وهويتها.

وجاء هذا الجهد المتواضع لتحديد أهم التحديات التي تواجه أمتنا في هذا القرن واقتراح بعض الحلول الممكنة لمواجهتها وهي:

١- التحدي الاجتماعي والاقتصادي.

٢- التحدي التكنولوجي.

٣- التحدي الثقافي.

٤- التحدي الإعلامي.

٥- التحدي التربوي.

٦-البحث التربوي.

١ - التحدي الاجتماعي والاقتصادي:

أثر الزيادة المتوقعة على تمويل التعليم:

من المتوقع أن يزيد عدد السكان في العالم العربي عن (٣٧٠) مليون نسمة عام (٢٠١٥)، ويصل حجم الأطفال والشباب ما دون (١٨) سنة: (٥١٪) من إجمالي السكان، أي أن نصف السكان هم في سن الدراسة المدرسية وهذا يعني:

- الحاجة إلى التوسع المستمر في بناء المدارس.

- الحاجة إلى توفير الخدمات التعليمية المناسبة (العناني، ١٩٩٠، ص١١).

وسوف يتراوح عدد الطلاب في المراحل الثلاث ما بين (٩٠-١٠٦) مليون طالب وطالبة عام (٢٠١٥)، وأعداد المعلمين ما بين ٤,٢٦-٦,٧ مليون معلم ومعلمة، وسوف يبلغ الحد الأدنى للأجور ٣٤,٠٧ بليون دولار والحد الأقصى ٧٨,٥٢ بليون دولار، أي أن نفقات التعليم المطلوبة لمواكبة تلك الأعداد من المعلمين والمعلمات تقدر بـ ١٠٦-١٥٤ ألف مليون دولار بأسعار عام ١٩٩٠ الثابتة. وكلفة الطالب عندئذ ستصل ما بين ١١٨٣-١٤٥٣ دولار، وسوف يبلغ حجم الاستثمار في الأبنية المدرسية عام ٢٠١٥ ما بين ٣٨,٩٠-١٢,٠٠٠ مليون دولار، وأما عند المعاقين عام (٢٠١٥) فيقدر بـ ١٠,٤ مليون معاق يحتاجون إلى حوالي مليون معلم متخصص (العناني، ١٩٩٠، ص٤٦-٥٧).

ويأتي الأردن في مقدمة البلدان العربية التي تشهد تزايداً كبيراً في عدد السكان ناجماً عن الزيادة الطبيعية في السكان وعن الهجرات القسرية التي سببتها الحروب المتوالية في المنطقة، وتسبب الاضطرابات العسكرية والسياسية في المنطقة إلى نزوح ما يقارب المليون نسمة إلى أردن خلال الأعوام ١٩٤٨-١٩٦٧ و١٩٩١-١٩٩٢م. (مديرية البحث والتطوير التربوي، ١٩٩٢). ويمكن إبراز المشكلة السكانية في الأردن على النحو التالي:

- تقدر نسبة التكاثر السنوية في عدد السكان بـ (٣,٨٪) وهي من أعلى النسب في العالم (سعد الدين، ١٩٨٩).

- تبلغ الكثافة السكانية في الأردن ٣٠,٤ نسمة/ كم[٢] وهي من أعلى النسب في العالم، ومن حيث التركيب العمري للسكان تدل الأرقام الإحصائية على أن ٤٧,٨٪ من السكان هم في عمر ١٩ سنة فأقل أي في سن الدراسة المدرسية.

كما تشير الإحصائيات على أن نصف سكان الأردن هم من فئة العمر ١٥,٩ سنة وهذا يفوق بكثير المنصف العمري لدول العالم مجتمعة.

عن هذه الظواهر السكانية التي تتلخص في ظاهرة فتوة السكان، تحمل في طياتها أعباء كثيرة، يأتي على رأسها توفير الخدمات التعليمية لهؤلاء السكان، وإذا ما صحت تقديرات مكتب مراجع السكان (انكوربورتيد) من أن سكان الأردن سيتضاعف كل ١٩-٢٥ سنة، فإن الأعباء المالية التي ستترتب على توفير التعليم لهذه الأعداد الهائلة ستشكل تحدياً يحسن بالقطاعين العام والخاص مواجهته والاستعداد لذلك من الآن(مديرية البحث والتطوير التربوي،١٩٩٢).

ويواجه الأردن منذ عقد الثمانينات مجموعة من الصعوبات الاقتصادية، منها فقدان الدعم العربي الذي كان يقدم للأردن، وازدياد حجم المديونية، وانخفاض قيمة الدينار الأردني نتيجة لانخفاض الاحتياطي من العملات الصعبة والذهب ثم تلا ذلك هجرة العاملين من دول الخليج وعدوة حوالي ٤٠٠,٠٠٠ عامل بعد حرب الخليج والحصار الاقتصادي الذي فرض على البحر الأحمر، وارتفاع نسبة البطالة بين خريجي الجامعات وكليات المجتمع وخريجي الثانوية العامة وإفلاس بعض المؤسسات التجارية والمصرفية، وقد

انعكست كافة هذه العوامل على مسيرة العملية التربوية فأعداد القادمين أضاف عشرات الآلاف من الطلبة إلى مدارس الحكومة ومدارس القطاع الخاص، هذا الأمر أربك برنامج التطوير التربوي في الأردن والذي كان من أهدافه القضاء على نظام الفترتين من خلال القيام ببناء مدارس جديدة، إن وصول هذا العدد الضخم وإيجاد مكان له في النظام التربوي أضاف أعباء مالية على خزينة الدولة من خلال استئجار أمكنة إضافية لستيعاب الأعداد القادمة وتوظيف أعداد كبيرة من المعلمين عدا عن الكلفة العملية التربوية (عويدات، ١٩٩٧) فبالإضافة إلى الأعداد الكبيرة التي قدمت إلى الأردن كانت هناك عوامل أخرى أدت إلى زيادة الطلب على التعليم ومن هذه العوامل (عبد الدائم، ١٩٨٣).

أ- العوامل الاجتماعية البنيوية:

١- عوامل الهجرة الداخلية والخارجية: والتي تتعلق بهجرة الناس من الريف إلى المدن، وما يتبعه من تزايد أعداد الطلاب في المدن على حساب الأرياف وعجز النظام التربوي على مواجهة الخدمات التربوية اللازمة لهذه الأعداد، هذا بالإضافة إلى تزايد الهجرة الخارجية التي زادت من حدة المشكلة فهناك العديد من المتعلمين وأصحاب الكفاءات يهجرون بلدانهم من أجل العمل في البلدان العربية وخاصة البترولية وبعض البلدان الأجنبية الأمر الذي يحرم التربية من عدد كبير من المعلمين كما يحرم البلد عامة من الكفاءات العلمية والفنية العليا بوجه خاص.

٢- تغير التركيب الطبقي في المجتمع لا سيما في الريف ومن مظاهر هذا التغير نمو طبقة المزارعين الصغار الذين يزرعون أراضيهم بأنفسهم وتناقص عدد الفلاحين الذي لا يملكون أرضاً، هذا بالطبع أدى إلى زيادة واضحة في الطلب على التعليم لدى أبناء الريف عامة وسائر الطبقات الاجتماعية الأخرى التي كانت محرومة منه بسبب أوضاعها الاقتصادية وهذا وضع أعباء إضافية يجب مواجهة هذا الإعداد كذلك يجب إحداث تغير جذري في محتوى العملية التربوية ومناهجها من أجل ربط هؤلاء ببيئتهم الزراعية وتحول دون هجرتهم للريف.

٣- ظهور طبقة عمالية صناعية في المدن: إنه نتيجة لانتشار الصناعة في عدد من البلدان العربية واشتغال الناس بالصناعة أدى إلى تطور الوضع الاقتصادي والاجتماعي وتزايد الوعي الطبقي لديها أدى إلى تزايد ملحوظ في الطلب على التعليم في المدن، وهذا أدى إلى تطوير التربية لمناهجها لخدمة هذه الطبقة فيما يتعلق بتطوير التعليم المهني والفني بحيث تكون ملائمة لحاجات الصناعة الناشئة.

٤- توطين البدو: يبلغ عدد البدو في كثير من البلدان العربية ثلث مجموعة السكان وقد أولت التربية جهود كبيرة لحو هذه الفئة من السكان ووضعت عليها أعباء إضافية نتيجة لتوجه الحكومات نحو توطين هؤلاء البدو وتقديم الخدمات المختلفة لهم ومنها الخدمات التربوية وهذا أدى إلى تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم كما أدى إلى تطوير وسائله وأساليبه لتتلاءم مع مطالب هذه المجتمعات البدوية المتوطنة.

ب- العوامل الاجتماعية الثقافية:

ونعني بها كل ما يتعلق بمواقف الأفراد والفئات والجماعات، وما ينبثق عنها من نظم للقيم وأهداف مشتركة ومنازع وطبقات خاصة أثرت في مجرى تطور التربية ومنها:

١- تطور تقبل الناس للتعليم: عن طريق تقدم التربية نفسه الذي قاد إلى مزيد من تقبل الناس للتربية.

٢- تطور تقبل الناس لتعليم الفتاة: ومن أهم عوامل هذا التطور النظرة الدينية، وتحرر المرأة، والإدراك المتزايد للدور الاقتصادي الذي يلعبه تعليم الفتاة، وتأخر سن الزواج، وزوال النظام العائلي الأبوي تدريجياً، وشعور الفتاة بالحاجة إلى العلم والثقافة من أجل الحصول على الأزواج المتعلمين.

٣- تطور تقبل الناس للتعليم المهني والفني: ومن مظاهر هذا التطور نمو التعليم المعني نفسه ونتيجة للاتصال بالحضارة العلمية والتقنية الحديثة ونتيجة لإدراك العائد الاقتصادي الكبير للمهن والصناعات.

٤- الرغبة في الارتقاء الاجتماعي: شعور الناس بأن التعليم هو السلم الأساسي للارتقاء الاجتماعي ولتحسين المنزلة الاجتماعية.

٥- تناقص دور الزمر الاجتماعية الضاغطة من رجال دين وأصحاب الحل والعقد في القرية أو المدينة عن طريق الاتصال مع الحضارة الحديثة وانتشار الثقافة نفسها ونمو الفردية وظهور المدن الكبيرة.

٢ - التحدي التكنولوجي:

يعتبر التحدي الناتج عن التقدم العلمي والتقني من أهم التحديات التي تواجه العالم العربي في هذا القرن، ذلك أن اكتمال ونضج الثورة التكنولوجية الثالثة والتي هي أهم خواص القرن الحادي والعشرين هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة، وتعتمد هذه الثورة أيضاً على الفصل البشري، والإلكترونيات الدقيقة والكمبيوتر، وتوليد المعلومات واختزانها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية (إبراهيم، ١٩٩١).

وسوف تعتمد هذه الإنجازات والأنشطة على الشركات العملاقة متعددة الجنسية كأوعية منظمة لها وهذه الثورة تستدعي بناء الإنسان الذي يتصف بما يلي:

١- سرعة التكيف للتغير المتسارع.

٢- القدرة على تحصين الذات ضد التدفق الإعلامي والثقافي الوافد على نحو يحافظ فيه هوية المجتمع الحضارية من المسخ أو الذوبان بدون انغلاق أو جمود. وذلك في عالم ستزول فيه الحدود السياسية بفعل الإرسال والاستقبال للوسائل الإعلامية والثقافية عبر الأقمار الصناعية.

٣- تعدد المهارات والقدرة على إعادة التدريب والتأهيل المتعدد والمستمر وذل للتكيف مع تداخل النشاط العقلي مع النشاط الإداري واليدوي وكل هذه الأهداف تعتبر مخرجات مستقبلية مطلوبة من النظام التربوية (إبراهيم، ١٩٩٠).

كذلك فإن التطور العلمي والتكنولوجي الذي عل القوة اليدوية والعضلية تتضاءل أهميتها في العمل والإنتاج، ذلك أن اعتماد العمل والإنتاج على العلم والتكنولوجيا إلى جانب محدودية الحاجة إلى القوى العاملة سوف يؤدي إلى ظهور وتفاقم مشكلة اجتماعية خطيرة وهي مشكلة البطالة، ويقع على عاتق التربية مهام جديدة فهي مطالبة بأعداد القوى العاملة للقيام بأعمال وأدوار جديدة، وهذا يتطلب بالطبع التواصل المستمر بين التربية ومواقع الإنتاج ومراكز البحوث لتعرف ما سيجري من تغيرات علمية وتكنولوجية ورصد كل ما هو جديد في مجال العمل (د. عزوز، وحش، ١٩٩٩).

إن الجودة الشاملة هي المعيار الوحيد الذي ستكون له السيطرة والغلبة وهذا سيؤدي بالدول إلى أن تصل بإنتاجها إلى أفضل مستوى سواء من ناحية الكم أو الكيف بفضل المنافسة، وهذا يتطلب من التربية أعداد الفرد لعمل متميز من خلال امتلاك كفايات متطورة للعمل من أجل تحقيق هذا الهدف والتكامل مع التكنولوجيا المتقدمة التي ستعتمد عليها الصناعة بشكل أساسي، وهنا ظهر التعليم من أجل التميز الذي يرمي إلى جودة ناتجة العملية التعليمية أيضاً وهكذا يصبح تعليم المستقبل ليس أي تعليم ولكنه تعليم من أجل هدف هام هو تمكين الفرد من معارف ويتم واتجاهات ومهارات تؤهله للعمل الذي يمكن من أن يحقق الجودة الشاملة (إبراهيم، ١٩٩٠، ص٥٣).

إن المتغيرات الدولية الجديدة أفرزت أهمية هذا العامل، والذي له بعدين فهو أداة تغيير وفي نفس الوقت هو أداة هيمنة، إضافة إلى رؤوس الأموال والسلاح، وبهذا سنكون التكنولوجيا ورؤوس الأموال والسلاح أدوات يستخدمها الغرب أمام دول العالم الثالث التي هي في أمس الحاجة إلى هذه الأدوات، وبهذا سيفرض سيطرته على دول الجنوب، وذلك في سياق الصراع بين الشمال الغني والجنوب الفقير وهو صارع تتحكم فيه الولايات المتحدة الأمريكية في المدى القريب بحكم إمكاناتها التكنولوجية وقدراتها النووية واقتصادها المتين، حيث تنتج أمريكا ضعف الإنتاج الياباني وثلاثة أمثال الإنتاج الروسي وأربعة أمثال الإنتاج الألماني (مصعب، ١٩٩٣) لكل ما ذكر على الدول العربية ومنها الأردن أن تكون أكثر إدراكاً وتفهماً لأهمية هذا العامل والذي يعتبر من أهم عوامل التقدم والرقي والقوة إذا ما أرادت أن تمسك بناصية العلم والتكنولوجيا وأن تسخرها لخدمة أبناء العروبة وتقوية مكانته في عالم لا يفهم إلا لغة القوة والمال.

٣ - التحدي الثقافي والفكري والقيمي:

وهذا التحدي ما يمكن أن نعتبره (تحدي التغير) تتعرض المجتمعات على وجه البسيطة لمتغيرات متسارعة، وخاصة في هذا القرن حيث أن المعرفة الإنسانية تتضاعف كل ثمانية أشهر وتطرح هذه التغيرات مشاكل تعاني منها جميع البلدان بصورة مباشرة أو غير مباشرة، إن الثورة التكنولوجية

الثالـثة والـتي هـي أهم خصائص هذا القرن هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمـية المتقدمة، والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة، وتعـتمد هـذه الـثورة علـى العقـل البـشري، والإلكترونـيات الدقـيقة والكمبيوتـر وتوليد المعلومات وتنظيمها واختزانها واستردادها وتوصيلها بـسرعة متناهـية (إبـراهيم، ١٩٩١). والـدول الـتي تتعـرض لمـثل هـذه التداعيات تعرف أن هذا القادم يحمل معه قيماً جديدة، ومتغيرات ثقافية تفـرض نفـسها، ونمـاذج تفكـير مصاحبة لها لا يقوى أحد على مقاومتها بسذاجة.

وهنا يأتي الحديث عن ثقافة العولمة والتي تعني أن كل دولة وكل أمة وكل شـعب يجب أن يتقبل إنتاج الآخرين، لأن الدول في ظل تدفق المعلومات بمخـتلف قنواتها لا تستطيع أن تتحكم بهذا الغزو، ولا تستطيع أي دولة أن تغفـل علـى نفـسها وتتنحـى جانباً وتقول بأن هذا أفضل الحلول لأن عـالم الـيوم يغـزوك عـنوة في داخل بيتك من خلال كل قطعة أثاث ومن خلال كل كهاز حاسوب أو فاكس أو من خلال شبكات الإنترنت، وكل هــذه التكنولوجــيا مـتغيرة ومـتطورة ومتحـركة إلى درجـة لا يكــون بالاسـتطاعة اللحـاق بهـا لأن الـدول علـى اختلافها تتنافس بضراوة في إنـتاج أجيال جديدة منها وضمن فترات قصيرة ويترتب على ذلك سرعة في إنـتاج المعلـومات وتـصنيفها وعرضـها وتطبيقها، وتحتاج إلى استعداد عـال جـداً في اكتساب المهارات اللازمة لإنتاجها والتعامل معها وإدارتها والإفـادة مـنها كل هذه المتغيرات والتطورات توصلنا إلى أن المتغيرات في

ثقافتنا ستتسارع وأن التحولات التي ستشهدها قيمنا وثقافتنا ستكون وستوصلنا إلى حالة من عدم التوازن والتخبط إن لن نأخذ بالحسبان كل هذه التطورات ويقع على عاتق التربية المسؤولية الكبرى في التعامل مع كل هذه التغيرات والتطورات والتحولات عن طريق بناء الإنسان المكون تكويناً عقلياً ومهارياً يتناسب وينسجم مع معطيات هذه التكنولوجيا، وعلينا أن نتوقع في ظل هذه التداعيات تغيراً فكرياً وقيمناً وثقافياً، وإن لم نكن واعين لذلك فإن هذه التغيرات ستصبح عشوائية إن لم نخطط لها تخطيطاً سليماً. وبشكل مبكر وقد يفوتنا قطار الزمن، ونقف بعدها لا نعرف إلى أين نحن سائرين وإلى أية غاية نقصد من هنا لابد أن نعرف أيضاً أن حجم التغير وسرعته خلال هذا العقد سيكون كبيراً ويشمل جميع مناحي حياتنا وأساليب تعاملنا اليومية (عويدات، ١٩٩٩).

إن هذا القرن ستتزايد فيه المعلومات وتراكمات العلم بشكل غير مألوف، ومن هنا فإن المشكلة تكمن في الحصول على تلك المعلومات وتحليلها وتضيفها وتوظيفها من أجل المزيد من البحث الإنتاجي للمعرفة، والإضافة إلى تلك التراكمات والتفكير المبدع سيحتل مكانة متميزة في المستقبل، والمطلوب من التربية إنسان قادر على إنتاج المعرفة وليس استهلاكها، والمطلوب أيضاً إنسان له موقف من المعرفة بمعنى أن تكون له، وجهة نظره أو فلسفته تجاه كل ما يقرأ.

٤- التحدي الإعلامي:

عام ١٩٩٨ قبل ثلاث سنين من الآن ٥٠٪ من سكان العالم تابعوا جنازة الملك حسين وكأن الأرض اجتمعت في عمان.

كذلك حدث هذا في جنازة الليدي ديانا، وافتتاح الألعاب الأولمبية في سدني هذه المواضيع تطرح سؤالا: ما الذي جعل العالم والكرة الأرضية تعيش حدثاً واحداً في آن واحد؟ وكأن الأرض توحدت وعاشت بنفس المشاعر والعواطف في مكان وزمان معين، من يملك توحد هذا الكون بهذه الطريقة؟ ما الذي جعل الأجيال تعرف مارادونا ورنالدو على مستوى العالم، من الذي جعل شعراء برازيليين وأسبان وغيرهم يرثون الشهيد محمد الدرة، ما الذي قلل حجم المكان (مكتبة ضخمة تأخذ حيز قليل)؟ ما الذي اقتصر الزمن والمسافات هذه مقدمة لمصطلح كبير أخذ أبعاداً كثيرة، بحيث أصبح الشغل الشاغل للمفكرين على اختلاف اتجاهاتهم أنها العولمة بتداعياتها المختلفة والتي جعلت العالم عبارة عن قرية صغيرة وأزالت جميع الحدود بين الأمم والشعوب يشهد العالم العربي وخصوصاً في هذا القرن ثورة رهيبة وتحدٍ كبير في التقدم العلمي في مجال الاتصالات جعل الإنسان قادراً على مشاهدة ما يحدث في أي مكان من العالم وهو قابع في بيته بيسر وسهولة وهذا سيؤدي إلى ما يعرف بالغزو الثقافي والفكري وهذا سيؤدي إلى تكوين رؤى غريبة عن ثقافة المواطن لهدف سياسي أو اقتصادي أو ديني (تشايدا وآخرون، ١٩٩٩).

ونتحدث عن الإعلام ووسائل الإعلام بأبعادها الداخلية والخارجية:

أولاً: البعد الداخلي أو التحدي الداخلي: يتمثل في جوانب القصور المتصلة بالنشاط الإعلامي حيث لا تزال الأقلام غير قادرة على تحمل مسؤولياتها سواء في مادة الرسالة الإعلامية أو في وعائها اللغوي العربي، ناهيك عن الأدوار السلبية للوسائل الإعلامية على نحو أفسد أبناءنا ومثقفينا وجماهيرنا، حيث يجبرون على تلقي وسائل إعلامية هزيلة الشكل والموضوع واللغة، كما أن الرسالة الإعلامية ينبغي أن يتجاوز مجرد الترفيه والتسلية إلى بقية عناصر تلك الرسالة بما في ذلك الأدوار التثقيفية والتوجيهية (النجار، ١٩٨٥).

ومن جوانب الخلل في الوسائل الإعلامية العربية في إطار التحدي الداخلي، أنها لا تمتلك نظرية إعلامية ذاتية مستندة إلى حاجات المجتمع وقيمة ومتطلبات التنمية والتقدم والتطور، فهي ترجمة تلفيقية للنظريات الإعلامية الشرقية والغربية كالثوب المرقع، ومن ثم فالإعلام العربي بدون أهداف أو قضية أو رسالة وفق نظرية معينة وخطة سياسية إعلامية تتسق معها (النجار، ١٩٨٥).

ثانياً: البعد الخارجي أو التحدي الخارجي: إن امتلاك الغرب والعدو الصهيوني لوسائل الاتصال المتقدمة، والتي ستشكل خطورة بالغة في الحاضر والمستقبل، عندما تقوم الأقمار الصناعية وتقنيات العالم المتقدم ببث الرسالة الإعلامية الأجنبية إلى منطقتنا وتبني مصادر البث الأجنبي

لنشر الثقافة الغربية والقيم الغربية التي تخدم مصالح واستراتيجيات الغرب والعدو الصهيوني، وتكوين رؤى غريبة عند ثقافة المواطن تمهيداً لتدميره والسيطرة عليه. ومن الأخطار المتوقعة للأعلام الغربي والصهيوني، تعميق التبعية، وتشجيع الاستهلاك عبر فنون الدعاية، وزرع وترسيخ سلوك المحاكاة للأنماط الاستهلاكية ذات الطابع الترفي الكمالي، وإضعاف العلاقات الأسرية، وتشجيع النزعة نحو الجريمة وبث قيم دخيلة على المجتمع، والتأثير السلبي في استذكار الطلاب من جراء المشاهدة الطويلة للشاشة وتأكيد لعقدة الصراع بين الشرق والغرب، وتعزيز للقيم المناقضة لحضارتنا العربية الإسلامية، وقد تخصص قنوات تتولى الغزو الأخلاقي من خلال برامج وأفلام تستهدف هدم القيم الأخلاقية (النجار، ١٩٨٥).

وهنا يأتي دور التربية في إعداد الفرد بالمفاهيم والمهارات الأساسية اللازمة للتعامل مع هذا الحشد الكبير المتصارع من القنوات الثقافية تعاملاً ذكياً بحيث يكون له موقف من كل ما يقرأ أو يسمع أو يشاهد وأن تكون له وجهة نظره أو فلسفته تجاه هذه التراكمات ضمن الإطار القيمي لمجتمعه.

٥- التحدي التربوي:

إن مستقبل الأمة العربية يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربوياً وتعليمياً خلال هذا القرن، حيث المطلوب ليس تعليم من أي نوع

وإنما المطلوب هو تعليم من نوع جديد يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق وديناميات عصر جديد، هو عصر الثورة التكنولوجية الثالثة، عصر التغير المتسارع، عصر الانفتاح الإعلامي والثقافي الحضاري العالمي، عصر تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج.

إن الثورة التكنولوجية الثالثة، التي هي من أهم نتاجات القرن العشرين وبواكير البدايات للقرن الواحد والعشرين هي ثورة تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام والأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة متسارعة، وتعتمد هذه الثورة على العقل البشري، والإلكترونيات الدقيقة والكمبيوتر وتوليد المعلومات وتنظيمها واختزانها واستردادها وتوصيلها بسرعة متناهية.

كل ذلك يفرض تحديات كبيرة على أي نظام تربوي، إذا لم يعد نفسه الإعداد المناسب لمواجهة هذه التحديات وليستطيع أن يقف في وجهها ويتحكم بها ويسخرها لخدمة المجتمع.

وتعاني التربية العربية من جملة من المعضلات والأزمات القديمة والمستجدة نذكر منها على سبيل المثال:

* نوع التعليم: فالتعليم حتى هذه اللحظة مغرق في اللفظية، ومغرق في الاتكاء على الذاكرة على حساب التفكير الناقد والتفكير المبدع، أن هذا النوع من التعليم يقوم على التلقين والحفظ الذي يلغي العقل ويرسخ الإرهاب الفكري ويعزل المتعلم عن الإطار الكلي لواقعه ويعوق قدرته على المشاركة فيما حوله.

* **محتوى التعليم**: لا زال مغترباً عن عصره (عصر المعلوماتية) فهو غير قادر على ملاحقة المعارف التي تتسابق إلى حد لا مثيل له، بل أنه أحياناً عاجز عن التكيف السريع والانفتاح على هذه المعارف والاتصال بمصادرها لأن كثيراً من القائمين على العملية التربوية غير متابعين لما يجري في العالم المتقدم وأن جزءاً منهم يقاوم عملية التغير لأنه يخشاها ويخاف أن يحس أن معلوماته قد انتهى مفعولها لذلك فهو يقاتل بشراسة عن بقائه بمقاومته التغير والتجديد.
* **البطالة والتعليم**: إن المؤسسة التربوية سواء في الأردن أو باقي الدول العربية وخلال العقود الخمسة الماضية كانت تسعى لنشر التعليم.

ولقد وصل الأمر في الأردن أن يصبح ثالث دولة في العالم من حيث نسبة خريجي الجامعات إلى عدد السكان من القوى العاملة، ومع تقلص الأسواق التقليدية أمام القوى المتعلمة من الأردنيين ومنذ مطلع التسعينات بدت بطالة المتعلمين كأزمة اجتماعية قوية، فنظام التعليم هيأ خريجيه للوظيفة العامة وأغفل الجانب المهاري والمهني بشخصياتهم إلى الدرجة التي وصلنا معها أن نشغل حوالي (٨٠٠,٠٠٠) عامل وافد في حين يرفض أبناؤنا العمل في هذه المهن (عويدات، ١٩٩٧).

إن مخرجات التعليم غير معدة لسوق العمل والنظام التعليمي لم يستجب لمتغيرات هذه السوق وهذا وجه من أوجه القصور التي تعاني منها التربية العربية في عدم تكاملها مع الجوانب المختلفة للتنمية الشاملة وعدم مراعاتها لمتطلبات سوق العمل وتكاملها معه.

ويحدد (فياتر، ١٩٩٧) تراث القرن العشرين التربوي على النحو التالي:

١- امتداد نظم التعليم الرسمية أو التي تدعمها الدول إلى مناطق من العالم وقطاعات اجتماعية لم يكن يصل لها التعليم سابقاً.

٢- انحسار التعليم الشامل والتركيز على التخصص.

٣- التوجه نحو تدويل نظم المعلومات والتعليم.

٤- الاعتماد على بنوك المعلومات والملخصات والعروض الموجزة ومع طغيان العولمة والتدفق المعلوماتي ومتطلبت القرن (٢١) خرج فياتر بتوجيهاته للتجديد في العملية التعليمية خلال هذا القرن على النحو التالي:

١- التركيز على بناء الشخصية أكثر من استيعاب المعلومات الفعلية، لأن التقنيات الحديثة جعلت ما يجب تذكره أقل أهمية مما يجب فهمه، وهذا يعني بناء الشخصية القادرة على تفسير البيانات والبحث عن المعلومات واستخدامها والقدرة على التعامل مع المشاكل الأخلاقية والفلسفية في العالم.

٢- ارتداد التعلم إلى العمومية أكثر من التخصص مرة أخرى فإذا كانت ميزة القرن (٢٠) زيادة التخصص فإن أهم سمات القرن (٢١) العمومية من خلال التفكير الشامل.

٣- تدويل التنمية الفكرية للبشرية وتدويل التعليم من خلال حرية الانتقال السريع للطلاب والمدربين والمعارف.

٤- إن القدرات الفنية اللازمة لتحقيق المحاور السابقة أصبحت في متناول البشرية وكل ما تحتاجه لتحقيقها هو الإدارة السياسية الفاعلة الواعية.

وأن مفهوم التربية وهدفها في هذا القرن، أصبح إيجاد المواطن القادر على فهم المشكلات المعقدة، المواطن الذي يمتلك قدرات خلاقة والذي يتصف بسعة الإطلاع والتسامح والاهتمام بمختلف الثقافات.

٦- البحث التربوي:

في هذا القرن تتزايد الحاجة وتصبح أكثر إلحاحاً إلى ضرورة استخدام أسلوب البحث العلمي في التصدي للمشكلات المختلفة التي تواجه أية أمة من الأمم سواء كانت اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو تربوية، ونظراً لأن التربية هي الأساس في تقدم وتطور الأمم والشعوب وأنه يقع على عاتقها مهمة رسم مستقبل الأمة، فكان لزاماً عليها الاهتمام بموضوع البحث التربوي والذي هدفه الضبط والتنبؤ وإنتاج المعرفة لتحسين الممارسة التربوية وتعظيم عوائد العملية التربوية وأصبح جزءاً أساسياً للعملية التربوية في القرن الحادي والعشرين.

ويعاني البحث التربوي العربي من العديد من المعوقات أهمها:

- طبيعة التربية باعتبارها حقل معرفي يتداخل فيه العلم والاجتهاد.
- مناهج البحث التربوي ما زالت غير مضبوطة ما يؤثر على النتائج (عدم القدرة على ضبط المتغيرات).

- ضعف البنية التحتية للبحث التربوي (مصادر المعلومات والإحصائية: المكتبات، بنوك المعلومات، الفهارس، الكشافات).
- ضعف الأطر الإدارية والتنظيمية نتيجة غياب السياسات والخطط والأولويات لدى مراكز الأبحاث.
- معوقات مالية وبشرية، انخفاض المخصصات وانخفاض أعداد الباحثين المدربين على القيام بمثل هذا النوع من الأبحاث.

وفي ظل ثورة المعلومات والاتصالات وأهمية إيجاد الإنسان القادر على التعامل مع كل هذه التطورات بكل اقتدار استيعاباً وإنتاجاً ومساهمة في هذه المعرفة كان لزاماً على الأمة العربية أن تحد من المشكلات التي تواجه البحث التربوي وتنشيطه وتوفير كافة سبل النجاح له، ومن الاتجاهات لتنشيط البحث التربوي:

- زيادة التواصل بين الباحثين لتبادل المعرفة بينهم ونشر نتائج أعمالهم.
- على مراكز البحث والتطوير التربوي وضع السياسات والخط البحث التربوي وتحديد الأولويات بصورة واضحة ودقيقة وتأمين قاعدة لمصادر المعلومات يسهل على الباحثين الوصول إليها.
- على الوزارات والجهات المستفيدة تحديد الأولويات للموضوعات التي تتطلب إجراء بحوث عليها.

وعلى التربية العربية أن تؤخذ باعتبارها أن العلوم بكافة فروعها في عصرنا الحاضر أصبحت تعتمد اعتماداً على البحوث والدراسات العلمية لتوليد المعرفة والبناء عليها.

والتربية كعملية اجتماعية متغيراتها غير ثابتة وموضوعها الإنسان المتغير فكرا ونموا وسلوكا تحتاج إلى البحث والدراسة أكثر من غيرها.

ومن أجل مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين بكل كفاءة واقتدار يجب أن تستند التربية العربية إلى البحوث التربوية في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية من المعلم، والطالب، والمجتمع، وولي الأمر، والتنمية الشاملة (مديرية البحث، والتطوير التربوي، ١٩٩٢).

وفي الأردن في مجال البحث التربوي فقد تم تقديم مشروع معدل لنظام البحث التربوي رقم (٦٦) لسنة (١٩٧٨) إلى لجنة التخطيط في الوزارة للتغلب على المشكلات الفنية والإدارية التي واجهت لجنة البحث التربوي أثناء تنفيذها لمهماتها، وإعادة توجيه البحث التربوي لتتلاءم والسياسة التربوية التي تنتجها خطة التطوير التربوي في الوزارة خاصة بعد صدور قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ حيث هدف المشروع المعدل للنظام إلى ما يلي:

- توفير المعلومات والبيانات الحقيقية عن واقع العملية التربوية بغية المساعدة في اتخاذ القرارات المختلفة وتطوير النظام التربوي من خلال توظيف نتائج البحوث التربوية.
- الإسهام في إيجاد الحلول الواقعية والممكنة لمواجهة المشكلات والقضايا التربوية التي تواجهها العملية التربوية في الأردن.
- وضع سياسة تحدد أهداف البحوث وأولوياتها بالتنسيق مع المؤسسات ذات العلاقة.

- الإسهام في توثيق البحوث ونشرها، وتوفير نتائجها لصاحبي القرار والمعنيين برسم السياسة التربوية.
- تشجيع الباحثين للقيام بالدراسات التي ترتبط بمشكلات التعليم.
- تدريب باحثين للقيام بمشروعات بحثية كبيرة.

عقدت لجنة التخطيط حلقة وطنية للبحث التربوي عام ١٩٩٥ وكان موضوعها "نحو سياسة وطنية للبحث التربوي في الأردن" تنفيذاً لتوصيات الحلقة الوطنية الأولى للبحث التربوي حيث ركزت الحلقة على المحاور الرئيسية التالية:

١- توجيه خطط البحث التربوي وبرامجه وأنشطته نحو المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي ولتنفيذ ذلك أعدت لجنة البحث التربوي في الوزارة خططها لعام ١٩٩٥ والتي أقرت من خلالها عدد من القضايا والمشكلات البحثية المقدمة من مديريات التربية والتعليم في المملكة وتعميمها على جميع الجهات المعنية بالبحث التربوي في الأردن لمعرفة الباحثين الراغبين في أجراء هذه البحوث هي:
    - تقييم أنماط الاتصال بين المشرف التربوي والمعلم.
    - تقييم برامج تأهيل المشرفين التربويين وبيان أثرها على أداء المعلمين والطلبة.
    - أثر برامج تأهيل المدارس على عملهم الفني والإداري.
    - دراسة تحليلية لواقع الامتحانات المدرسية من الناحيتين الكيفية والكمية.

- أسباب عزوف طلبة الصف العاشر عن الالتحاق بالتعليم المهني ومدى فاعلية برامج الإرشاد المهني والتربية المهنية في تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو التعليم المهني.
- تقييم واقع مصادر التعلم (المكتبة المدرسية، المختبر، الوسائل التعليمية، التلفزيون التربوي والإذاعة المدرسية.
- أنماط المشكلات السلوكية السائدة لدى الطلبة وعلاقتها بقيمهم وتحصيلهم الدراسي.

٢- تعزيز التنسيق والتكامل بين مؤسسات ومراكز البحث التربوي.

٣- تعزيز مصادر تمويل البحث التربوي.

٤- تنمية مهارات العاملين في مراكز ومؤسسات البحث التربوي.

المرجع (نشرة البحث التربوي، نشرة غير دورية تصدر عن قسم البحث التربوي/ وزارة التربية والتعليم/ العدد الحادي عشر/ أيلول/ ١٩٩٥م).

من خلال ما تقدم توصل الباحث للنتائج التالية:

- يعتبر النمو السكاني السريع في البلاد العربية من المشاكل الرئيسية التي تعاني منها التربية العربية، ذلك أن المعدل المرتفع للنمو السكاني يؤثر سلباً على خطط الدولة التنموية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية. ويؤثر أيضاً على سياساتها التعليمية فيما يتعلق بمجالات إلزامية التعليم الأساسي، ومحو الأمية، وتعليم الكبار.

- تـزايد الحاجات والمطالب التربوية للسكان في البلاد العربية تزايدا سريعاً مما يـساهم في عـدم كفايـة الإمكانـات المـتاحة من مالية ومادية وبشرية للإبقاء بهذه الحاجات والمطالب.
- اعـتماد التربـية العـربية على سرد الحقائق العلمية أكثر من كيفية معرفتها والحـصول علـيها، واهـتمامها أيضاً بأسلوب حفظ المعلومات عن طريق كثيرة ترديدها أكثر من اكتساب الاتجاه العلمي وطرق التفكير الصحيح.
- تخلـف الإبـداع وجمـوده في شـتى مجالات الحياة ويتجلى ذلك واضحا في نظـام التربـية ومـناهجها وطـرائقها وفي نظـام التربـية بجميع عناصره من مناهج، ومعلم، وإدارة، وتقويم... الخ.
- ضعف تكامل مخرجات النظام التربوي العربي مع متطلبات سوق العمل والإيفاء بمتطلبات خطط التنمية الشاملة للمجتمع.
- التـنظير والتطبـيق (توضـع سياسـات واسـتراتيجيات ولكـنها بعيدة عن الواقـع إذ أن بعـضها لا يمكن تطبيقها وبعضها من الواقع ولكن لا يمكن تطبيقها.
- ضـعف قـدرة الإعـلام العربـي علـى مـواجهة تحـديات الإعلام الغربي والـصهيوني من خلال غزو قنواته المختلفة لعالمنا العربي والذي سيؤدي إلى مـا يعـرف بالغـزو الـثقافي والفكري، وهذا بدوره سيؤدي إلى تكوين رؤى غريبة عن ثقافة المواطن العربي لهدف سياسي أو اقتصادي أو ديني.
- عـدم تطبيق التكنولوجيا الحديثة والمستحدثات التربوية في مجالات التربية والخوف من استخدامها.

التوصيات:

- العمل على تبني نظرية إعلامية عربية تتصف بالمسؤولية الاجتماعية وتحدد لها الأسس الفلسفية والقانونية والاقتصادية والتربوي التي يجب أن يستند إليها الإعلام العربي في الداخل والخارج لتكون قادرة على مواجهة كل أشكال الغزو الثقافي الذي يهدد مجتمعنا في هذا القرن.
- العمل على إعداد القوى العاملة للقيام بأعمال وأدوار جديدة في هذا العصر -عصر التطور العلمي والتكنولوجي-، عن طريق التواصل المستمر بين التربية ومواقع الإنتاج ومراكز البحوث للتعرف على كل ما سيجري من تغيرات علمية وتكنولوجية ورصد كل جديد في مجال العمل.
- العمل على تنمية أسلوب التفكير المبدع عند الطلبة لأن المطلوب في هذا القرن إنسان قادر على إنتاج المعرفة وليس استهلاكها والمطلوب أيضا إنسان له موقف من المعرفة، بمعنى أن تكون له وجهة نظره أو فلسفته تجاه كل ما يسمع أو يشاهد أو يقرأ.
- الاهتمام المتزايد بالبحث التربوي، واعتماده كأساس في التصدي للمشكلات التربوية.
- العمل على استحداث آليات وحدودية بين البلاد العربية، لأن مواجهة التحديات لصورة منفردة لا تحقق هدفها، والتعاون والتنسيق هما السبيلان لمواجهة أي تحد مهما كان نوعه وبكل كفاءة واقتدار.
- الانفتاح على الفكر الإنساني والتواصل الحضاري مع شعوب العالم.

مراجع الفصل الحادي عشر

١- سعد الدين، إبراهيم، (محرر) (١٩٩١)، **تعليم الأمة العربية في القرن ٢١، الكارثة والأمل**، ط١، عمان: منتدى الفكر العربي.

٢- سعد الدين، إبراهيم، (محرر) (١٩٩٠)، **مسودة التقرير النهائي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي الكارثة والأمل**، المؤتمر السنوي السابع للهيئة العامة للمنتدى، منتدى الفكر العربي.

٣- سعد الدين،.إبراهيم، (١٩٨٩)، **مستقبل المجتمع والدولة في الوطن العربي**، عمان: منتدى الفكر العربي.

٤- اتشايدا، دونا، سترون، هارفين، مكنزي، فلوريتا، **(إعداد الطالب للقرن الحادي والعشرين)**، (تر)، دعرور، محمد وحش، إبراهيم رزق، مصر، عالم الكتب، ١٩٩٩.

٥- فياتر، جيزري (١٩٩٧)، **التعليم في القرن الحادي والعشرين**، مركز الإمارات للدراسات والتراث والاستراتيجية، أبو ظبي.

٦- عبد الدائم، عبد الله (١٩٨٣)، **التربية في البلاد العربية: حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها**، ط٤، لبنان: دار العلم للملايين.

٧- العناني، جواد (١٩٩٠)، **المستقبلات البديلة لاقتصاديات التعليم في الوطن العربي**، المؤتمر السنوي السابع للهيئة العامة للمنتدى، عمان: منتدى الفكر العربي.

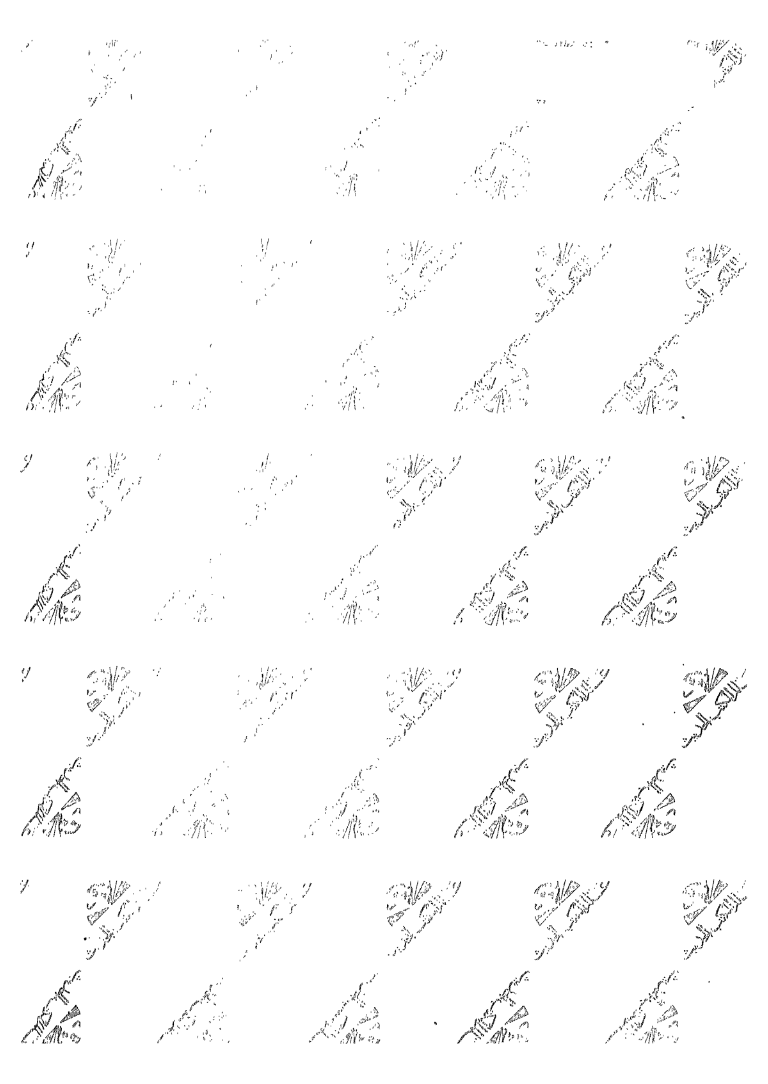
٨- عـويدات، عـبد الله (١٩٩٩)، **إعـداد الطالـب لمـواجهة القـرن الحادي والعشرين، مجلة الندوة**، العدد العاشر.

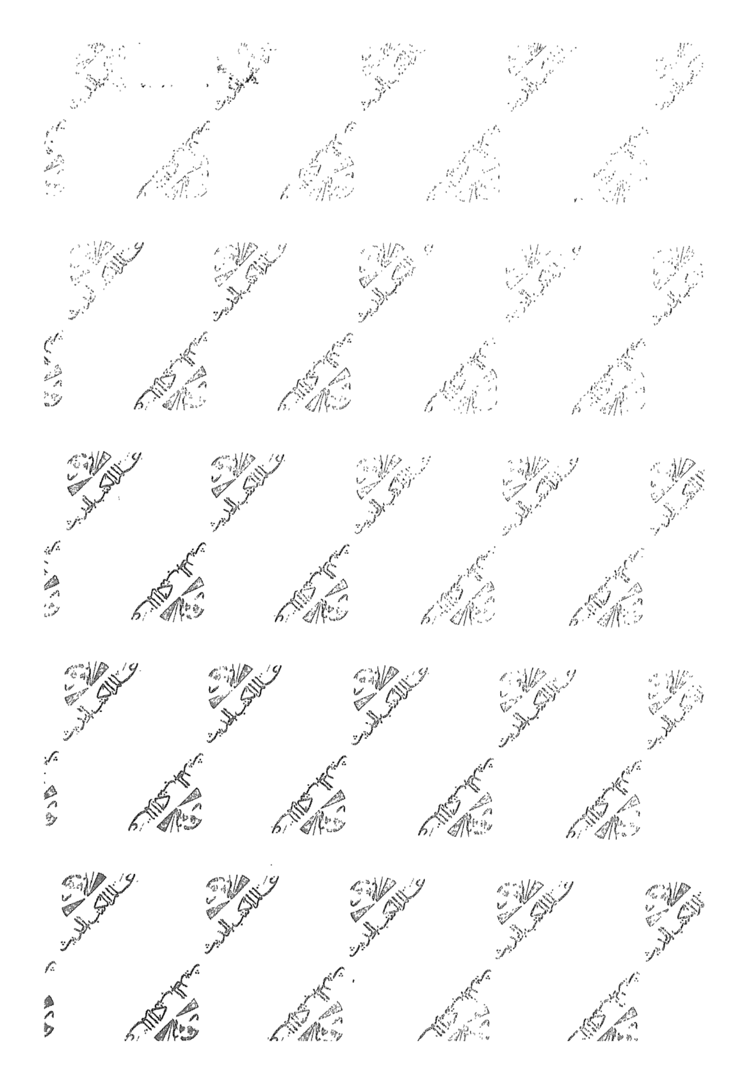
٩- عـويدات، عـبْد الله (١٩٩٧)، **التربية والمستقبل من منظور أردني**، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي،جامعة اليرموك، التربية بين الأصالة والمعاصرة.

١٠- مديـرية البحث والتطوير التربوي (١٩٩٢)، **ندوة السياسات التربوية في الأردن: تحـديات الـنظام التربوي الأردني في القرن الحادي والعشرين**، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية.

١١- مـصعب، جمـيل (١٩٩٣)، "**مـستقبل الجمهـوريات الإسـلامية في ظـل المـتغيرات الدولـية الجديـدة**"، دراسـات دولـية، مركـز بحـوث جـريدة الجمهورية، بغداد: السنة٢، العدد٢.

١٢- الـنجار، مـصطفى (١٩٨٥)، تعليق على بحث د. إبراهيم خليل: **بدايات الـتحدب الاجتماعـي والفكـري في دول الخلـيج العربـي**، وقائـع ندوة الـتحديات الحـضارية والغـزو الثقافي لدول الخليج العربي، خلال الفترة ١-٣ إبريل ١٩٨٥، مسقط، عمان: مكتب التربية العربي لدول الخليج.





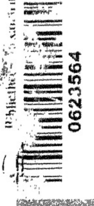
إعداد المعلمين وتنميتهم





عالم الكتب الحديث
للنشر والتوزيع
اربد - شارع الجامعة - بجانب البنك الاسلامي
تلفون ٢٧٢٧٢٢٧٢ ٠٠٩٦٢ خلوي ٠٥٢٦٤٣٦٣ ٠٧٩
فاكس: ٢٧٢٦٩٩٠٩ ٠٠٩٦٢
صندوق بريد (٣٤٦٩) الرمز البريدي (٢١١١٠)
almalktob@yahoo.com

جدارا للكتاب العالمي




ISBN 9957-466-83-6
9 789957 466831

